

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La méthode d'enseignement par le jeu influence-t-elle le sentiment d'efficacité personnelle des  
élèves en éducation physique au collégial ?

par

Kévin Ratté

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation

Dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2020

© Kévin Ratté, 2020

## **SOMMAIRE**

Un des principaux objectifs de l'éducation physique est de donner des expériences et des outils qui feront en sorte que l'élève fera de l'activité physique toute sa vie dans le but de bénéficier de bienfaits pour sa santé et son mieux-être. Un des facteurs importants pour poursuivre dans la pratique d'une activité physique est d'avoir un bon sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans celle-ci. Le domaine de l'enseignement en éducation physique est en évolution et voit apparaître des modèles d'enseignement qui se rapprochent du constructivisme et du socioconstructivisme comme l'approche centrée sur le jeu « Teaching Games for Understanding » (TGfU). La recherche-expérimentation mixte suivante cherche à observer les effets d'une telle méthode d'enseignement par le jeu sur le SEP. L'étude porte sur un cours de flag rugby au collégial avec des élèves volontaires qui ont répondu à un questionnaire portant sur leur SEP au début et à la fin d'une session collégiale pour recueillir des données quantitatives. Certains d'entre eux ont passé ensuite une entrevue semi-dirigée afin de recueillir de l'information qualitative. Les objectifs de la recherche sont de mesurer le SEP des élèves en flag rugby et de vérifier quel effet a une approche par le jeu sur ce SEP. Une amélioration observable du SEP est apparue après une session avec l'approche par le jeu, principalement par la source de l'expérience.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>VIII</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>IX</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
1. CONTEXTE DE L'ESSAI .....	4
1.1 Le cégep .....	4
1.2 L'éducation physique au cégep .....	5
1.3 L'évaluation par compétence .....	5
1.4 Le cours « activité physique et efficacité » .....	6
1.5 Enseignement d'un sport .....	7
2. PROBLÈMES DE L'ESSAI.....	8
2.1 La difficulté à transférer la qualité technique de l'exercice au jeu .....	9
2.2 La difficulté à maintenir la motivation des élèves pendant les exercices .....	11
2.3 La difficulté à faire évoluer l'apprentissage des prises de décision à l'élève .....	14
2.4 La difficulté à appliquer une nouvelle méthode d'enseignement.....	15
2.5 Enseignement d'un sport marginal.....	19
3. QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI .....	20
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>22</b>
1. LES CONCEPTS-CLÉS.....	22
1.1 L'éducation physique et à la santé .....	22
1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) .....	26
1.3 L'approche centrée sur le jeu comme méthode d'enseignement .....	33
1.4 Teaching Games for understanding (TGfU) .....	37
<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>45</b>

1.	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	45
2.	POPULATION ET CHOIX DES PARTICIPANTS.....	48
2.1	Profil des participantes et des participants .....	50
3.	DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER .....	51
3.1	Formation sur l'approche centrée sur le jeu .....	52
3.2	Adaptation et validation du questionnaire d'évaluation du SEP .....	52
3.3	Présentation au Comité à l'Éthique de Recherche du Cégep de Victoriaville .....	53
3.4	Planification d'une session en TGfU.....	53
3.5	Rencontre avec les élèves.....	53
3.6	Envoie des questionnaires d'entrée .....	54
3.7	Envoie des questionnaires de sortie et entrevues .....	54
3.8	Analyse des questionnaires et élaboration des guides d'entrevues .....	55
3.9	Entrevues semi-dirigées individuelles.....	55
3.10	Traitement et interprétation des données.....	55
4.	TECHNIQUES ET MÉTHODES DE COLLECTES DE DONNÉES.....	55
4.1	Le questionnaire .....	56
4.2	Les entrevues semi-dirigées .....	57
4.3	Le journal de bord .....	58
5.	MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUES .....	58
6.	VALIDATION DES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES .....	59
7.	RESPECT DE LA SCIENTIFICITÉ ET DE LA VALIDITÉ DE LA RECHERCHE .....	60
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES</b>	
	<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>63</b>
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	63
1.1	Questionnaires .....	64
1.2	Résultats des entrevues semi-dirigées .....	74
2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	82
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>85</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>87</b>
	<b>ANNEXE A COMPARAISON DE L'APPROCHE TRADITIONNELLE ET LE TGFU</b>	<b>104</b>
	<b>ANNEXE B .....</b>	<b>106</b>
	<b>MODÈLE ORIGINAL DU TGFU.....</b>	<b>106</b>

<b>ANNEXE C MODÈLE RÉVISÉ PAR KIRK ET MACPHAIL .....</b>	<b>108</b>
<b>ANNEXE D QUESTIONNAIRE SUR LE SEP .....</b>	<b>110</b>
<b>ANNEXE E GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....</b>	<b>113</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Description de la compétence en ensemble 2.....	7
Tableau 2. Traduction de l'approche traditionnelle en comparaison du modèle TGfU (approche par le jeu). .....	34
Tableau 3. Description de l'échantillon .....	63
Tableau 4. Comparaison des moyennes des tests.....	66
Tableau 5. Énoncés de sources de SEP des élèves en entrevue. ....	75
Tableau 6. Sources de SEP des énoncés des entrevues semi-dirigées. ....	75
Tableau 7. Tableau original de la comparaison des approches traditionnelles et TGfU. ....	105

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Apport du programme d'éducation physique et à la santé au Programme de formation de l'école québécoise.....	24
Figure 2.	Sources et effets du SEP.....	28
Figure 3.	Traduction libre du modèle TGfU de Bunker et Thorpe.....	38
Figure 4.	Traduction libre du modèle révisé de Kirk et MacPhail.....	41
Figure 5.	Comparaison du SEP des élèves (n = 17) en début de session et fin de session. ..	65
Figure 6.	Comparaison du SEP des questions 2,3,4 et 5 (n = 17).....	67
Figure 7.	Comparaison du SEP des femmes (n = 10) et des hommes (n = 7). ....	68
Figure 8.	Comparaison du SEP des élèves avec expérience de rugby (n = 4) et sans expérience de rugby (n = 13). ....	69
Figure 9.	Comparaison du SEP des élèves avec score de départ de 33 et moins (n = 9) et des élèves avec score de départ de 34 et plus (n = 8). ....	70
Figure 10.	Comparaison du SEP des élèves avec score de 30 et moins au début de session (n = 5).....	71
Figure 11.	Comparaison du SEP des élèves avec moins de 10 en sports (n = 6) et ceux avec 10 à 15 ans d'expérience (n = 11). ....	72
Figure 12.	Comparaison du SEP des élèves sous le seuil minimal des recommandations pour l'activité physique (n = 4), sur le seuil (n = 7) et au-dessus du seuil (n = 6). ....	73
Figure 13.	Modèle original du TGfU.....	107
Figure 14.	Modèle révisé par Kirk et MacPhail.....	109

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

TGfU          Teaching Games for Understanding

SEP          Sentiment d'efficacité personnelle



## REMERCIEMENTS

Je tiens à prendre quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont aidé à réaliser cet essai.

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de maîtrise, Jérôme Leriche, qui a bien su me guider et me donner des objectifs appropriés pour ma première recherche. Il a su me guider et m'orienter quand j'en avais besoin. Je suis réellement reconnaissant d'avoir pu rencontrer un collègue et un mentor qui fait aussi de la recherche dans ce domaine et qui peut me stimuler à me servir plus de la recherche en éducation physique.

Je veux également remercier Jeremy Hapeta, Professeur en santé et en activité physique à l'Université de Massey, Nouvelle-Zélande. Il m'a aidé à me former sur la méthode TGfU et à voir le potentiel de l'approche par le jeu en enseignement. C'est même son article qui est à l'origine de mon inscription à la maîtrise et de mon désir d'apprendre sur l'approche par le jeu. Je suis très fier de compter sur lui à titre de mentor, mais aussi à titre d'ami.

Je dois aussi remercier Cynthia Guillemette qui m'a donné le courage nécessaire pour m'inscrire à la maîtrise et me motiver à voyager pour me perfectionner. Je n'aurais pas osé contacter tous les experts sans elle.

Je tiens ensuite à souligner la grande participation de mes élèves dans mon projet et les remercier pour leur ouverture d'esprit à appliquer cette nouvelle méthode. Presque tous ont été

volontaires et m'ont donné de précieuses informations pour m'améliorer comme enseignant et pour améliorer le cours.

Je remercie également les membres de mon département au Cégep de Victoriaville qui m'encouragent à me perfectionner et qui ont accepté au départ que je puisse offrir ce cours unique au Québec qu'est le flag rugby.

Je souligne aussi la contribution financière et le support offert par ma direction et mon syndicat en me permettant d'être libéré à temps partiel pour la complétion de cet essai. Respecter les échéances n'aurait peut-être pas été faisable sans ça.

Je profite de cette occasion pour remercier ma famille qui ont toujours crus en moi, qui m'ont toujours laissé suivre mes rêves et mes idées, particulièrement ma mère Suzanne qui vit encore en moi à travers la passion, la transmission du savoir, la dévotion aux autres et plusieurs autres qualités qu'elle m'a laissé en héritage.

## INTRODUCTION

Après quelques années d'enseignement au collégial, l'expérience peut amener plusieurs remises en question. L'enseignement en éducation physique et l'entraînement d'équipes sportives peuvent avoir des similarités qui amènent à réfléchir sur l'impact de l'enseignement sur les élèves ou les athlètes. Certains événements peuvent motiver à poursuivre son développement professionnel afin d'aider les élèves à apprendre de façon optimale et positive. Certaines phrases peuvent devenir révélatrices d'une problématique comme : « quand est-ce qu'on joue? », « pourquoi on pratique ça si ce n'est pas à l'examen? », « je n'arrive pas à répéter ce mouvement en jeu ». L'enseignante ou l'enseignant, en prenant conscience, se met donc en mode solution.

Les actrices et acteurs du milieu de l'éducation physique au collégial cherchent encore aujourd'hui à avoir le meilleur impact possible sur les élèves à travers leurs méthodes d'enseignement. Le défi est d'autant plus grand lorsqu'il faut que cet enseignement corresponde à des devis qui proviennent du ministère. Les pédagogues peuvent passer plusieurs heures à se questionner et à appliquer des méthodes pour tenter d'améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves. Un des objectifs étant de garder les élèves actifs pour de nombreuses années. Une recherche démontre d'ailleurs tout le chemin que les enseignantes et enseignants en éducation physique ont à parcourir en ce sens lorsqu'on recense que 30 % des hommes et 40,9 % des femmes font moins de 10 minutes d'activité physique par semaine au collégial (Leriche et Walczak, 2014).

Le domaine de l'éducation physique n'échappe pas à l'évolution de plusieurs méthodes avec les années, débutant par la méthode d'éducation physique dominante dans la première moitié

du 20<sup>e</sup> siècle, qui prescrivait un ensemble d'opérations à exécuter dans toutes les classes pour les enseignantes et enseignants du secondaire (Metzler, 2006). Bunker et Thorpe (1986) constataient dans les années 1980 que les méthodes étaient majoritairement semblables depuis le début de cette profession plutôt jeune. La méthode traditionnelle modélisée par Rink (2002), qui utilise principalement une approche avec des exercices techniques et simples, semble encore être celle qui est utilisée par une grande majorité d'enseignantes et enseignants au primaire et secondaire et d'entraîneurs (Mitchell et Oslin, 2006), on peut penser que c'est aussi le cas dans une majorité de collèges. Lorsque le Québec pouvait faire de l'évaluation par objectifs, c'était une approche tout indiquée puisque la méthode traditionnelle correspond à une méthode behavioriste (Butler, 1998). Se pourrait-il qu'avec la réforme au primaire et secondaire arrivée au Québec en 2001 et les nouvelles pratiques évaluatives par compétences, les enseignantes et enseignants aient à repenser également leurs méthodes d'enseignement? Il y a lieu de croire que des changements s'imposent, car selon Champagne et al. (2013), de façon globale, les pratiques évaluatives sont plus orientées vers la formation par objectifs que la formation par compétences dans les collèges. Si les méthodes d'évaluation n'ont pas toutes suivi la réforme, il est permis de croire que les méthodes d'enseignement n'ont pas suivi également; la formation par objectifs étant historiquement liée à une méthode d'enseignement traditionnelle. L'approche traditionnelle subit souvent plusieurs critiques de la part des élèves, comme des pédagogues. Bunker et Thorpe (1986) rapportaient déjà qu'ils sentaient que leurs élèves semblaient n'aller nulle part, démontrant peu de progrès et d'intérêts dans les leçons.

Bunker et Thorpe ont donc introduit le modèle *Teaching Games for Understanding* (TGfU). C'est un modèle d'enseignement qui fait du jeu l'élément principal de la

leçon dans l'enseignement d'un sport. L'enseignante ou l'enseignant utilise des jeux modifiés qui créent des problématiques et les élèves doivent travailler ensemble à trouver des solutions pour avoir du succès.

Comme d'autres théories sur l'apprentissage, le fait de placer l'élève au centre de son apprentissage permet bien au TGfU d'être considéré dans une perspective constructiviste (Chevalier et Gréhaigne, 2003; Gréhaigne et Godbout, 1995; Kirk et MacDonald, 1998; Kirk et MacPhail, 2002; Mahut et al., 2003). L'utilisation de méthodes constructivistes ou socioconstructivistes telle que le TGfU est richement documentée en anglais et est devenue un mouvement mondial considérable (Butler et Griffin, 2010).

Pour débiter, cette étude s'intéresse à la problématique du manque de connaissances en sciences sur l'effet de l'approche par le jeu sur le SEP. Il serait très pertinent d'en savoir plus à ce sujet puisqu'on sait que les élèves n'ayant pas un bon SEP par rapport à l'activité physique et ne croyant pas qu'ils puissent avoir du contrôle sur leur efficacité par l'apprentissage technique abandonnent plus rapidement les tâches d'apprentissage (Bandura, 1997). D'ailleurs, l'importance de développer une perception positive de ses capacités physiques est très importante pour maintenir l'adoption d'un mode de vie actif (Lemoyne, 2012). L'implantation d'une méthode d'enseignement par le jeu répond plus à l'évolution paradigmatique en éducation du comportement vers le socioconstructivisme puisque les élèves doivent construire leurs savoirs en collaborant (Gréhaigne et Godbout, 1995; Kirk et Macdonald, 1998; Kirk et MacPhail, 2002; Mahut et al., 2003), c'est pourquoi l'objectif général de la recherche se résume à découvrir les effets de l'approche par le jeu (TFGU) sur le SEP des élèves. Le contexte explique pourquoi cette approche

a été choisie et quels sont les défis inhérents à ce choix. Ensuite, le cadre de référence expliquant les concepts-clés permettant de bien cerner l'essai : l'approche par le jeu, le TGfU et le SEP. Avec une méthodologie mixte, les élèves en flag rugby ont vécu une session entière au collège avec une approche par le jeu et ont répondu à un questionnaire pour évaluer leur SEP au début et à la fin de la session. Certains volontaires ont ensuite passé une entrevue semi-dirigée afin de déterminer ce qui a eu une influence sur le SEP. Les résultats et l'interprétation des questionnaires ainsi que des entrevues précédant la conclusion qui permet de faire un bilan du travail amorcé.



## **PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre permet d'abord d'installer les bases du questionnement de la recherche en situant le contexte dans l'enseignement pour mieux cerner les problèmes actuels face à l'approche par le jeu et tenter d'y trouver des réponses à travers l'objectif général de l'essai.

### **1. CONTEXTE DE L'ESSAI**

Pour parvenir à bien situer le contexte dans lequel la recherche a lieu, il faut d'abord élaborer sur le rôle de la formation générale au cégep, la situation de l'enseignement du sport en éducation physique ainsi que le choix du sport en tant que tel.

#### **1.1 Le cégep**

Le cégep est une institution unique au monde qui offre des formations techniques de trois ans et des formations préuniversitaires de deux ans (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). C'est le niveau scolaire entre le secondaire et l'université et les élèves ont entre 17 et 20 ans en moyenne. Les formations techniques mènent sur le marché du travail pour plusieurs catégories d'emplois (soins infirmiers, services de garde, policiers, etc.) tandis que les formations préuniversitaires (sciences humaines, science de la nature ou de la santé, etc.) préparent les élèves pour l'université. Tous les élèves du cégep reçoivent des cours d'un tronc commun qu'on appelle la formation générale. Cette formation générale inclut des cours de philosophie, d'anglais, de français et littérature ainsi que d'éducation physique. Pour faciliter la lecture et la compréhension, le terme « collège » est utilisé dans le texte pour désigner le cégep.



## **1.2 L'éducation physique au cégep**

Tous les élèves du cégep doivent faire trois cours d'éducation physique au cours de leur passage scolaire que l'on nomme « ensembles » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le premier cours que l'on nomme « ensemble 1 – activité physique et santé » introduit les notions d'habitudes de vie et amène l'élève à les améliorer dans une perspective de santé à court et long terme à travers la réflexion et la planification et l'action. Le deuxième cours que l'on nomme « ensemble 2 – activité physique et efficacité » embarquent les élèves dans une démarche d'amélioration d'une activité physique choisie par l'élève dans le but de devenir plus efficace. Les cours se donnant au Cégep de Victoriaville constituent des exemples d'options d'activité physique que l'élève peut choisir : flag rugby, hockey, volleyball, badminton, natation, randonnée pédestre, step-aérobic, soccer. Le troisième cours que l'on nomme « ensemble 3 – activité physique et autonomie » amène l'élève dans une démarche autonome de prise en charge de son activité physique à travers l'entraînement.

## **1.3 L'évaluation par compétence**

L'évaluation par compétence a débuté lors de la réforme de 2001 au primaire et au secondaire (Ministère de l'Éducation, 2001). Le Ministère de l'Éducation demandait alors de passer de l'évaluation par objectifs à l'évaluation par compétence (Guimont, 2009). Cela amène donc les enseignantes et enseignants à faire des tâches évaluatives plus globales et intégratives d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être plutôt que d'évaluer un à un des objectifs plus simples et détachés les uns des autres. Le Ministère de l'Éducation indique les compétences qui doivent être évaluées les enseignantes et enseignants doivent créer des activités

d'apprentissage et d'évaluation qui permettent à l'élève de prouver qu'il atteint les compétences. Cette étude porte directement sur la compétence du cours « ensemble 2 – activité physique et efficacité » qui est expliqué dans le prochain paragraphe. L'idée de l'approche par compétence est de plus s'aligner sur le paradigme d'apprentissage socioconstructivisme qui est décrit dans le prochain paragraphe.

#### **1.4 Le cours « activité physique et efficacité »**

Le cours d'éducation physique « ensemble 2 – activité physique et efficacité » se retrouve dans le programme de formation générale de tous les programmes collégiaux. L'efficacité est au cœur de la compétence du deuxième cours d'éducation physique au collégial et c'est la raison pour laquelle ce cours a été privilégié face aux autres cours : « améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique ». Un des défis majeurs de cette compétence est que les élèves doivent appliquer l'élément de compétence : « appliquer une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 29). Cela pourrait avoir une incidence directe sur le critère de performance suivant : « amélioration sensible des habiletés motrices, des techniques ou des stratégies complexes exigées par l'activité physique ». Un tableau exprime la compétence et les éléments de compétences exigés ci-dessous. Tous ces éléments incitent l'enseignante ou l'enseignant à faire preuve de choix judicieux quant aux méthodes d'enseignement utilisées afin d'accompagner l'élève le plus efficacement possible.

Tableau 1. Description de la compétence en ensemble 2

Énoncé de la compétence	Éléments de la compétence
Améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique.	1. Planifier une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique.
	2. Appliquer une démarche conduisant à l'amélioration de son efficacité dans la pratique d'une activité physique.

Tiré de Composantes de la formation générale, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017).

### 1.5 Enseignement d'un sport

Depuis quelques décennies, une méthode dite traditionnelle est utilisée afin de structurer l'apprentissage des sports et cours d'éducation physique (Metzler, 2006). Cette méthode consiste à ordonner une séquence d'exercices techniques simples permettant un apprentissage moteur rapide afin que l'élève puisse avoir des acquis intéressants lors du jeu (Oslin et Mitchell, 2006). Reposant sur le béhaviorisme, elle n'a souvent d'autres objectifs ou défi que l'amélioration technique desdits mouvements. Cette méthode est encore enseignée dans les universités et semble se perpétuer par un effet de culture, les jeunes enseignantes et enseignants cherchent à améliorer les performances de leurs élèves par la technique comme ils ont appris (Butler et McCahan, 2006). Le fait que la méthode d'enseignement traditionnelle vise souvent l'acquisition d'habiletés techniques semble se faire au détriment des habiletés tactiques (Bunker et Thorpe, 1986). Toujours selon Bunker et Thorpe (1986), malgré le potentiel des jeux comme processus d'apprentissage et le niveau de réflexion profonde essentiel à la performance dans les jeux d'équipe, la plupart des enseignements sont purement concentrés sur la dimension physique (technique) isolée des dimensions cognitives et sociales. Il serait donc pertinent d'expérimenter une méthode qui travaillerait mieux ces deux aspects de façon optimisée afin d'avoir l'influence la plus grande possible sur leur efficacité en jeu et potentiellement, leur SEP.

L'idée que le jeu puisse être au centre de l'activité pour aider l'élève à développer ses habiletés a été introduite en 1969 par Maulden et Redfern (Oslin et Mitchell, 2016). La méthode de l'approche par le jeu risque d'être plus pertinente afin de mieux préparer l'élève à être évalué en situation authentique puisque l'épreuve finale se fait dans un contexte de jeu et non en situation simple d'exercices où il doit accomplir des objectifs, comme avant la réforme en 2001.

## 2. PROBLÈMES DE L'ESSAI

Les recherches touchant les effets du TGfU ne semblent pas avoir été expérimentées en enseignement au collégial. Le fait que le cégep soit une institution unique au monde doit y être pour quelque chose, mais il semble y avoir plus d'études autour du primaire et du secondaire. Elle semble justement avoir été traitée à l'UQAM en tennis au primaire (My el Mustapha, 2016), mais on retrouve surtout des écrits dans le monde anglo-saxon, notamment en Angleterre, en Nouvelle-Zélande ainsi qu'en Australie où certaines écoles et certains districts ont adopté l'approche par le jeu comme curriculum d'enseignement en éducation physique (Mitchell et Oslin, 2006). De plus, le SEP serait un des aspects psychologiques les plus importants pour les performances sportives et la poursuite d'une activité sportive (Bandura, 1997; Chiasson, 2004; Feltz, 1988b, 1994), ce qui ne manque pas de souligner l'importance de rendre nos élèves efficaces (comme le veut l'enseignement par compétence) afin qu'ils aient la motivation de continuer de bouger et d'obtenir les bénéfices qui viennent avec un mode de vie actif. Bandura (1977, 1997) propose que le SEP soit le premier déterminant du niveau de motivation des gens à accomplir des buts spécifiques. Son importance est évidente dans un contexte d'activité physique, mais aussi d'apprentissage.

## **2.1 La difficulté à transférer la qualité technique de l'exercice au jeu**

Une difficulté qui peut être observée par les enseignantes et enseignants d'éducation physique est que plusieurs de leurs élèves font preuve de peu de transferts dans le jeu si l'approche traditionnelle est utilisée (Turner et Martinek, 1995). C'était d'ailleurs une des raisons de Bunker et Thorpe (1986) pour développer leur modèle. La plus grande raison de Bunker et Thorpe (1982, 1986) de créer un modèle TGfU était leur inquiétude sur le manque de transfert apparent entre les pratiques à la performance en jeu. Ils énoncent que la méthode traditionnelle produit des joueurs habiles techniquement qui ne sont pas bons dans les jeux. Pour être bon dans les jeux, il faut être bon à résoudre des problèmes, un bon stratège (créer des plans), un bon coéquipier pour atteindre des buts communs et bien se positionner (Kirk, 2005).

En effet, la pratique d'un mouvement dans une situation plus simple ne se traduit pas nécessairement par de l'efficacité lorsque ce mouvement doit être exécuté dans une situation complexe comme le jeu complet (Bunker et Thorpe, 1986). Il est donc permis de se demander ce qui pourrait avoir un plus grand impact sur le jeu complet, la situation authentique par excellence, moment culminant pour avoir de belles actions motrices. Également, plusieurs apprentissages techniques utilisent très peu la prise de décision et les élèves se retrouvent dans un jeu où ils se posent beaucoup de questions, mais n'ont que très peu de réponses. C'est pourquoi Piggot (1982) suggéra que les patrons moteurs avaient besoin d'être exécutés dans une panoplie de contextes différents pour pouvoir se transférer plus facilement. Cela justifie pourquoi Thorpe (1992) considérait le jeu comme nécessaire pour présenter des situations plus variées et complexes.

La performance des habiletés techniques est en relation profonde avec le contexte dans lequel ils sont exécutés (Brooker, 2000; Brooker, Kirk et Braiuka, 2000; Light et Fawns, 2001). Ce qui fonctionne bien en pratique dans des colonnes bien ordonnées ne fonctionne pas toujours dans le chaos d'une partie, les jeux ne sont pas ordonnés, prévisibles et simples (Light, 2005). Le jeu est essentiellement la propriété d'un joueur, sa responsabilité (Deleplace, 1995; Wade, 1970). C'est pourquoi Deleplace (1979) considère que le modèle technique traditionnel devrait être contextualisé dans des situations de jeu avec un « ratio de force » entre opposants présents. C'est-à-dire que l'apprentissage devrait se faire dans des contextes plus complexes dans lequel l'apprenant fait face à de l'opposition et doit prendre des décisions associées à ses mouvements techniques. Cela rejoint le point de vue d'autres chercheurs et penseurs qui maintiennent qu'il est impératif d'amener les joueurs à apprendre à gérer le désordre de façon optimale (Gréhaigne, 1989, 1992a; Villepreux, 1987). Deleplace et Villepreux étant appréciés comme deux des plus grands penseurs et entraîneurs du rugby français et même du monde, il est permis de croire que cela s'applique également à d'autres formes de rugby.

Dans une étude menée par Kidman, Thorpe, Jones et Lewis (2001), les entraîneurs expérimentant le TGfU énoncent que cette méthode prend plus de temps que l'approche technique pour avoir des résultats à court terme, mais qu'elle accomplit plus à long terme, c'est-à-dire que l'apprentissage semble plus durable. L'apprentissage des élèves est un résultat direct de la façon qu'ils ont d'interagir avec le contenu et ces interactions sont presque entièrement déterminés par la méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant (Metzler, 2005).

Turner et Martinek (1999) rapportent qu'un groupe de TGfU de hockey sur gazon a démontré un meilleur résultat en contrôle et passe pendant le jeu qu'un groupe technique contrôle. Il aurait aussi démontré de meilleures habiletés en dribble et en lancer pendant le jeu. Aucune différence à noter sur des tests d'habiletés entre les deux groupes.

Lorsque les conditions de performances sont variables dans le temps (des situations de jeu authentique par exemple), le SEP est un prédicteur de performance plus élevé que les accomplissements précédents (George, 1994; Lee, 1986; Myers, Feltz et Short, 2004). Les succès répétés dans des exercices simples ne seraient donc peut-être pas suffisants pour améliorer la performance si les élèves n'ont pas déjà un SEP fort lors de situations de jeu authentiques. Pour l'appuyer, un nombre considérable de recherches ont démontré le lien entre le SEP et la performance (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Dans une métaanalyse, la corrélation moyenne entre le SEP et la performance individuelle en sport (45 études et 102 corrélations) était de .38 (Moritz, Feltz, Fahrback et Mack, 2000). Selon ces auteurs, ce résultat signifie qu'environ 16% de la variance d'une performance athlétique peut être attribué seulement au SEP. Cela démontre l'importance d'en prendre soin chez les élèves.

Pour résumer, le transfert d'une qualité technique est accentué si celle-ci est exécutée dans des contextes différents. C'est donc plus difficile si les exercices sont simples et répétitifs tandis qu'une approche par le jeu offre ce genre de variété et permet un apprentissage plus durable.

## **2.2 La difficulté à maintenir la motivation des élèves pendant les exercices**

Thorpe et Bunker reconnaissent qu'une emphase sur les techniques néglige souvent des parties essentielles du jeu et ils ont cherché une façon d'augmenter la motivation et de rendre les

jeux plus pertinents pour les élèves de différents niveaux d'habiletés techniques (Griffin et Patton, 2005). Les joueurs veulent jouer et sont moins enthousiastes envers les exercices d'acquisition motrice. Ils peuvent percevoir les exercices techniques comme moins authentiques et plus frustrants que le vrai jeu (Howarth, 2005). Le jeu est plus utilisé au primaire et c'est un concept d'apprentissage qui touche tous les humains dès le plus jeune âge (Chick, 2010). Il serait intéressant que cette méthode perdure à d'autres niveaux scolaires. Face à toutes ces perceptions, Thorpe (1992) remarqua : « pendant que les adultes qui connaissent le jeu peuvent être motivés à améliorer leur technique, la plupart des plus jeunes préféreraient jouer le jeu avec les techniques qu'ils possèdent ». Il soutient qu'une fois dans le jeu, il peut mieux apprécier l'importance de la technique et devenir plus motivé à la pratiquer par le fait même. Également, Griffin, Mitchell et Oslin (1997) suggèrent que l'amélioration de la performance dans le jeu de l'élève amène plus de plaisir et de perception de compétence. Des résultats rapportés par Daigle (2003) démontrent que la perception de compétence a un lien positif direct avec l'engagement dans l'activité physique et même l'intention de poursuivre de l'activité physique en dehors du cadre de la classe. Il est donc intéressant de noter que le modèle TGfU a démontré que l'amélioration de la performance sur le jeu était reliée à plus de plaisir et qu'elle permettait aussi d'améliorer la perception de compétence de l'élève (Griffin, Mitchell et Oslin, 1997). Comme le TGfU met l'élève au centre de son apprentissage et lui permet de s'engager pleinement, il serait intéressant de voir s'il peut également augmenter le SEP.

La littérature en éducation physique identifie l'importance de s'amuser pour l'apprentissage et la motivation (Hastie, 1998; Light, 2002; O'Reilly, Tompkins et Gallant, 2001; Portman, 1995). C'est aussi très important pour attirer les jeunes dans les sports communautaires



et les garder dans ces milieux. Le sentiment d'appartenance, s'amuser et le sentiment de réussite sont les premières sources de motivations des jeunes pour leur implication dans un sport (Australian Sports Commission, 1991; Kidman, 2001). Les jeux dans le TGfU ont cet effet de motiver les joueurs (Butler, 1996, 1997; Light 2002). L'objectif ultime de l'enseignement par le jeu est de permettre aux joueurs et aux élèves d'apprécier leur participation et un niveau de succès leur permettant d'avoir une motivation améliorée à poursuivre le jeu et gagner les bénéfices de leur participation (Rink, 1996).

L'approche centrée sur le jeu est aussi rapportée par les enseignantes et enseignants comme ayant un effet sur la démonstration d'attitudes plus positives envers l'éducation physique en général (Allison et Thorpe, 1997) et pour augmenter la capacité de réflexion de l'élève (Gubacs, 2000; Turner, 1996).

Certaines recherches commencent à s'intéresser aux approches centrées sur l'élève, notamment au Québec. Walczac et Leriche (2018) ont observé que l'approche Sport Education, qui donne des rôles spécifiques d'organisation aux élèves qui s'apparentent à des situations de compétitions et qui développe leur autonomie, amenait un impact positif sur la motivation intrinsèque et extrinsèque comparativement à l'approche traditionnelle.

Les exercices peuvent être perçus comme moins authentiques et plus frustrants par les élèves, ils demandent souvent à jouer.

### **2.3 La difficulté à faire évoluer l'apprentissage des prises de décision à l'élève**

Pour Gréhaigne, Richard et Griffin (2005), bien jouer signifie choisir le bon cours d'actions au bon moment, exécuter ce cours d'action de façon efficace et répéter ce processus encore et encore à travers une partie. L'efficacité d'une performance est donc affaire d'exécutions, mais aussi de décisions. Même Bandura (1997) considère une performance réussie comme le résultat d'une prise de décision anticipée de qualité autant qu'une exécution motrice. Il a déclaré que la perception de l'efficacité des prises de décision de l'athlète serait même un champ d'études important à documenter puisque le SEP est aussi relié à la capacité de prendre des décisions rapides et efficaces dans les sports (Feltz, 2006). La méthode TGfU aurait peut-être une contribution à offrir à ce niveau.

Selon Bunker et Thorpe (1986), pour devenir un bon joueur, un élève a besoin de répondre aux questions « Quoi faire? » en premier et « Comment faire? » par la suite. « Quoi faire? » implique la reconnaissance d'indices et d'en prédire les résultats tandis que « Comment faire? » implique le choix d'une réponse appropriée selon le contexte. Abernethy, Thomas, K.T. et Thomas, J.T. (1993) statuent que « Comment faire? » peut parfois indiquer exclusivement l'exécution d'habiletés techniques. Avec des exercices impliquant seulement des mouvements ou des situations très simples, il peut alors être très difficile d'apprendre « Quoi faire? » Les meilleurs joueurs donnent souvent l'impression d'être à la bonne place au bon moment et d'avoir plus de temps que les autres pour prendre de meilleures décisions (Light, 2005). Cela témoigne de l'importance de faire des joueurs intelligents avant d'en faire de bons exécutants.

Les élèves reconnaissent le besoin de développer une compréhension des tactiques et faire des mouvements techniques appropriés puisqu'ils vont jouer (Mitchell, 2005). Plusieurs études expérimentales ont démontré un avantage au TGfU par rapport à l'approche technique pour améliorer la prise de décision des élèves dans des sports comme le hockey sur gazon (Turner, 1996; Turner et Martinek, 1999). D'autres études ont aussi démontré un avantage au TGfU pour développer les déplacements des joueurs sans ballon pendant le jeu de soccer (Mitchell, Griffin, et Oslin, 1995) ainsi que l'efficacité de la passe en hockey sur gazon (Turner et Martinek, 1999). L'avantage est aussi présent au niveau des connaissances de jeu en volleyball et hockey sur gazon (Griffin, Oslin et Mitchell, 1995; Turner, 1996).

Plusieurs études suggèrent qu'une méthode d'enseignement centrée sur les tactiques produit une amélioration significative sur la prise de décision (Allison et Thorpe, 1997; Gabriele et Maxwell, 2005; Griffin, Mitchell et Oslin, 1995; Mitchell, Griffin et Oslin, 1997) autant sur le choix de la réponse que sur l'exécution de la réponse (Turner et Martinek, 1999). Ils auraient aussi une meilleure compréhension de la tactique (Turner et Martinek, 1992). Cela pourrait venir d'un engagement plus prononcé par l'ensemble des élèves, les élèves moins habiles y compris (Burrows et Abbey, 1986; Butler, 1993; Gubacs, 2000; Mitchell, Griffin, et Oslin, 1997).

## **2.4 La difficulté à appliquer une nouvelle méthode d'enseignement**

Changer une méthode qui est ancrée dans les traditions requiert beaucoup d'énergie et de volonté. Cela se présente avec plusieurs défis. Changer la méthode traditionnelle pour l'approche par le jeu fait passer l'apprentissage de centré sur l'enseignante ou l'enseignant à centré sur l'élève et réussit à l'inscrire dans la lignée de la perspective constructiviste ou socioconstructiviste

(Gréhaigine et Godbout, 1995; Kirk et Macdonald, 1998; Kirk et MacPhail, 2002; Mahut et al., 2003).

Le socioconstructivisme est un paradigme d'apprentissage qui affirme qu'une personne construit son savoir et ses compétences à l'aide des autres personnes afin de l'aider à résoudre des problèmes et s'adapter. Vigotsky (1934) en est un des précepteurs. Un apprentissage à l'aide des autres personnes aurait peut-être un effet positif sur le SEP des élèves si ça leur évite d'être confrontés seuls à leurs erreurs.

Avant lui, Piaget et Inhelder (1971) revendiquaient que l'apprentissage se faisait plutôt par l'apprenant qui donne un sens à son environnement en synthétisant de nouvelles expériences dans un processus d'assimilation et d'adaptation (*accommodation*).

Le constructivisme utilise la résolution de problème, les tâches, le groupe et le partage d'activités pour offrir un apprentissage qui peut être structuré autour de concepts de base (Butler et McCahan, 2005). Brooks et Brooks (1999, p.16) en parlant du constructivisme rapportent : « La compréhension profonde est le but de l'apprentissage, pas l'imitation du comportement. Nous ne devons pas regarder ce qu'il peut reproduire, mais ce qu'il peut générer, démontrer, créer. » Le socioconstructivisme reprend cette construction du savoir, mais la place dans un contexte social (Bandura, 1997), affirmant que les résolutions de problèmes s'effectuent mieux avec plusieurs personnes et que les éléments permettant la construction du savoir vient souvent de personnes différentes et non seulement notre propre création.

Pour réellement modifier et améliorer leur performance en jeu, les élèves doivent se faire donner une opportunité d'essayer ce qu'ils ont déjà appris à partir de leurs observations et réflexions et les intégrer à travers un débat d'idées (Richard et Wallian, 2005).

Gréhaigne et Godbout (1998) proposent plusieurs stratégies pour aider les élèves à évoluer au sein d'un débat d'idées :

1. Laisser les élèves explorer. Les élèves doivent se servir de ce qu'ils connaissent déjà et l'appliquer dans une nouvelle situation. Les élèves doivent chercher à identifier les problèmes à l'aide de faits observables. Si la problématique semble trop difficile à discerner, l'enseignante ou l'enseignant peut les aider à travers une série de questions.
2. Poser des questions ouvertes. Encourager les élèves à réfléchir sur des solutions en faisant une tempête d'idées. Éviter de les diriger vers des réponses spécifiques, les laisser être créatifs.
3. Prendre part au débat et poser des questions spécifiques. Diriger la discussion en demandant aux élèves de réfléchir aux conséquences des différentes solutions proposées.
4. Laisser les élèves utiliser les solutions qu'ils ont trouvées pertinentes. Laisser les élèves expérimenter les solutions qui satisfont aux critères de performance en jeu et les peaufiner.

Par opposition, le modèle d'apprentissage par la technique est basé sur le comportementisme qui prescrit l'utilisation d'instruction directe par les enseignantes et enseignants, qui deviennent les gardiens du savoir qui vont transmettre l'information à des élèves attentifs (Allison et Barrett,

2000). L'attention est portée sur l'apprentissage psychomoteur avec l'apprentissage cognitif en deuxième priorité (Metzler, 2005).

Les élèves doivent savoir comment donner des directives, s'écouter, travailler ensemble, résoudre des problèmes, donner et recevoir des rétroactions (Dyson, 2005). En plaçant l'élève en tant qu'agent actif dans son apprentissage, l'approche centrée sur le jeu réussit à s'aligner sur le constructivisme (Gréhaigne et Godbout, 1995; Kirk et Macdonald, 1998; Kirk et MacPhail, 2002; Mahut et al., 2003).

Pour terminer, le socioconstructivisme est la construction du savoir par résolution de problème à l'aide des autres. Le socioconstructivisme étant intégré dans le TGfU, il permet aux élèves de bénéficier du savoir des autres et de vivre des réussites en résolvant des problèmes. Ces réussites ont peut-être un effet positif sur le SEP.

C'est un changement de paradigme important qui comporte beaucoup de défis. Il pourrait être difficile d'être compatible avec la nouvelle méthode sans être tenté de revenir à la méthode traditionnelle de temps à autre (Gubacs, 1999; Light, 2003; McNeill, Fry, Wright, Tan W. K., Tan K. S. S. et Schempp, 2004; Sullivan et Swabey, 2003). Certaines difficultés pourraient être liées au fait d'avoir à modifier la profondeur des questions posées à l'élève, la nouveauté de la planification ou le support auprès des collègues, qui n'ont pas d'expérience dans le sujet non plus. Les enseignantes et enseignants doivent examiner leurs propres connaissances par rapport au jeu et la façon de l'enseigner pour être sûrs d'être à jour avec les composantes de la compréhension d'un jeu (Griffin et Patton, 2005). Comme l'enseignement en contexte de jeu est moins prévisible pour l'enseignante ou l'enseignant qu'une série d'exercices techniques à exécuter, il doit être

attentif à ce qui advient et pouvoir s'adapter continuellement (Mitchell, 2005). Les problèmes majeurs signifiés par des élèves en éducation physique utilisant le TGfU étaient : la planification, le questionnement, l'observation et l'analyse, guider l'apprentissage des habiletés et un manque de connaissances du contenu (Howarth, 2005).

Appliquer une bonne méthode et choisir de bons exercices ou jeu est crucial pour le SEP. Des athlètes ont rapporté que l'utilisation par leur entraîneur d'instructions et d'exercices est l'une des façons les plus efficaces pour développer leur confiance en soi (Vargas-Tonsing, Myers et Feltz, 2004).

## **2.5 Enseignement d'un sport marginal**

Un problème relié à la pratique est la difficulté pour de nouveaux apprenants de s'approprier des habiletés tactiques au flag rugby ou dans d'autres sports collectifs complexes. Nevett, Rovegno, Babiarz et McCaughtry (2001) suggèrent justement que le processus de prise de décision ressemble à celui de l'apprentissage moteur en ce sens qu'il peut littéralement prendre des centaines d'essais pour se consolider. Le milieu francophone est intéressant en soi puisque très peu de littérature scientifique a été écrite à ce sujet. C'est donc un défi supplémentaire d'arriver à traduire les concepts essentiels de la méthode par le jeu afin d'arriver à l'implanter au Québec. Le contexte culturel fait aussi en sorte que le flag rugby est un sport moins connu au Québec, les probabilités que les élèves aient un SEP fort en commençant le cours sont surement moins élevées puisqu'il est plus difficile d'avoir de l'expérience qu'au hockey ou au soccer pour des Québécoises et Québécois.

En résumé, plusieurs problématiques pourraient compliquer le sentiment d'efficacité personnel chez l'élève : la difficulté de transférer les acquis techniques dans le jeu, la difficulté à maintenir la motivation pendant les exercices, la difficulté d'appliquer une nouvelle méthode d'enseignement par l'enseignant, la difficulté à faire évoluer les prises de décision dans le jeu ainsi que l'apprentissage d'un sport marginal. Avoir de l'influence sur le SEP en éducation physique est très important puisqu'il a été démontré qu'au collégial, les élèves qui ont un SEP plus fort par rapport à l'activité physique la pratiquent plus en dehors des cours d'éducation physique et continuent ainsi de percevoir les bienfaits sur leur santé que cela peut leur procurer (Chiasson, 2004). Il serait donc intéressant de mesurer l'évolution du SEP des élèves en flag rugby au collégial avec une approche par le jeu et analyser la perception qu'ils en ont eue à travers des entrevues.

### 3. QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

L'enseignement d'un sport collectif au collégial, rappelons-le, regorge de défis comme la difficulté de transférer des patrons moteurs en situation de jeu, maintenir une motivation élevée avec des exercices, apprendre les tactiques propres à un sport et enseigner une méthode de façon constante. À la vue de toutes ces problématiques, utiliser une autre approche qui ressemble plus à une situation authentique et qui serait une innovation pédagogique au Québec afin d'amener les élèves à mieux atteindre le devis et se sentir plus efficace en jeu semble intéressant. Nous pouvons regrouper tout ceci en une problématique plus grande qui est de réussir à rendre les élèves plus efficaces dans la pratique d'une activité sportive.



Les perceptions de l'élève et de l'enseignante ou l'enseignant sont des éléments peu étudiés (Oslin et Mitchell, 2006) dans la littérature par rapport à l'approche par le jeu et bénéficieraient d'un éclairage supplémentaire. Cela démontre la pertinence de la question générale :

La méthode d'enseignement par le jeu (TGfU) influence-t-elle le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves en éducation physique au collégial ?

## **DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le cadre de référence traite des principaux concepts en utilisation dans la présente recherche. Il se veut une base de compréhension de plusieurs notions permettant une recherche plus appuyée et argumentée.

### **1. LES CONCEPTS-CLÉS**

De nombreux concepts sont utilisés dans le déroulement de cette expérimentation. Le SEP est mesuré et est donc primordial comme élément puisqu'il est l'objet principal de la recherche. L'approche centrée sur le jeu sert de méthode d'enseignement pour la présentation des cours. Le TGfU est l'approche par le jeu spécifiquement privilégiée et il est important de la détailler comme il faut.

#### **1.1 L'éducation physique et à la santé**

Cette profession s'est peu à peu éloignée de ce que pouvait être la méthode naturelle de Georges Hébert, un des précepteurs français de l'éducation physique du début des années 1900, qui consistait à s'entraîner avec tout ce qu'on pouvait trouver dans la nature et qui était destinée aux militaires (Bui-Xuan et Gleyse, 2001).

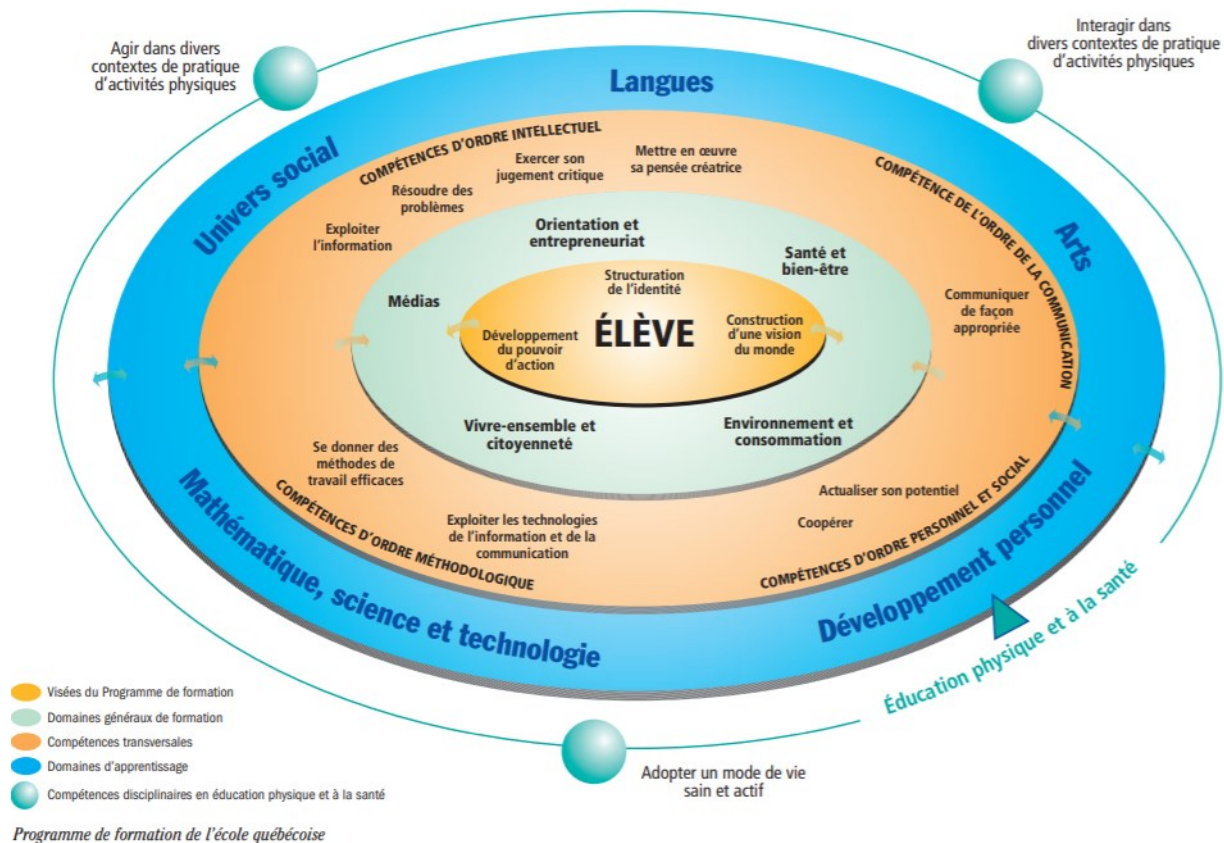
Boileau et al. (1994) définissent l'éducation physique comme suit :

L'éducation physique est un champ d'études et une profession qui participe au développement de la personne par la mise en œuvre de pratiques corporelles et des connaissances s'y rattachant, dans le but de contribuer à son éducation, à sa santé et à sa qualité de vie dans tous les milieux et pour toute la vie. (p.18)

Au Québec, une grande réforme s'est imposée en éducation, dont l'éducation physique, au début des années 2000 et impliquait maintenant le développement des compétences au lieu des objectifs (Guimont, 2009). La raison des changements amenés est expliquée dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001):

Traditionnellement, l'enseignement de l'éducation physique était centré sur le développement de l'efficacité motrice et sur le contrôle technique. On croyait alors que la maîtrise d'actions motrices inciterait les élèves à pratiquer régulièrement diverses activités physiques. Or, des études sur les habitudes de vie des jeunes démontrent qu'il faut aller bien au-delà de cette efficacité si on souhaite amener les jeunes à adopter un mode de vie plus actif. (p.469)

Depuis 2001, l'éducation physique et à la santé vise le développement de trois grandes compétences au primaire et au secondaire. Les compétences « agir » et « interagir » étaient déjà présentes auparavant et la réforme en éducation ajoute la compétence « adopter un mode de vie sain et actif » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). La figure suivante démontre sa place dans le Programme de formation des écoles québécoises.



Source : (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Figure 1. Apport du programme d'éducation physique et à la santé au Programme de formation de l'école québécoise.

Il y est explicite que l'élève est au centre de son apprentissage, qu'il apprend à construire, et que l'éducation physique s'inscrit dans une perspective de développement global de l'élève (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les élèves doivent apprendre une panoplie de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le programme y va lui-même d'une définition de l'éducation physique et de ce qu'elle devrait aider à développer :

S'il (le programme d'éducation physique) a notamment pour objectif de l'amener à accroître son efficience motrice par la pratique régulière d'activités physiques, il vise également le développement d'habiletés psychosociales ainsi que l'acquisition de connaissances, de stratégies, d'attitudes et de comportements sécuritaires et éthiques nécessaires à une gestion judicieuse de sa santé et de son bien-être. Ainsi, au terme de sa formation, l'élève aura développé un ensemble d'outils dont il aura besoin tout au long de sa vie pour se sentir en bonne santé, tant physique que mentale, et pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres. (p. 469)

La compétence d'agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques peut contenir des composantes comme : analyser la situation en fonction des exigences du contexte, choisir des actions-motrices appropriées, exécuter des actions motrices selon les exigences de la situation et évaluer sa démarche et ses résultats.

La compétence d'interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques peut contenir des composantes comme : collaborer à l'élaboration d'un plan d'action, participer à l'exécution d'un plan d'action et évaluer la réalisation du plan d'action.

La troisième compétence d'adopter un mode de vie sain et actif peut contenir les composantes suivantes : analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et son bien-être, planifier une démarche visant à modifier certaines habitudes de vie, s'engager dans une démarche visant à modifier certaines habitudes de vie et établir de bilan de sa démarche.

Les compétences précédentes font partie du programme d'enseignement au primaire et secondaire, ces compétences sont un peu différentes de celles que l'on cherche à développer au collège (voir la section 1.2 du contexte sur l'éducation physique au cégep). Il est toutefois évident

qu'ils se rejoignent à tous les niveaux, même si la compétence « interagir » est particulièrement présente dans les sports collectifs en ensemble 2 – activité physique et efficacité.

## **1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)**

Le sentiment d'efficacité personnel est un concept amené par Bandura (1977, 1997, 2003) dans sa théorie de l'apprentissage social. Cette théorie est proposée comme explication cognitive pour les différences entre les capacités des gens, des équipes et des leaders pour l'accomplissement de tâches, incluant celles dans le domaine athlétique. Elle est considérée comme une des influences psychologiques les plus importantes pour la réussite dans les sports (Feltz, 1988b, 1994). Il réfère au SEP comme un mécanisme cognitif commun qui interagit entre l'autoévaluation et les pensées récurrentes des gens qui s'en suivent, les réactions émotives, la motivation et les comportements. Les athlètes avec un SEP faible évitent les objectifs difficiles, s'inquiètent à propos des blessures, démontrent moins d'efforts et abandonnent (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Le sentiment d'efficacité personnelle est défini comme : « La croyance qu'un individu possède en ses capacités à organiser et exécuter des actions requises pour produire un résultat certain » (Bandura, 1997, p. 3).

Ce sentiment peut orienter nos choix d'activités, notre investissement dans une activité, notre réflexion et nos prises de décisions et notre réaction émotionnelle face à un obstacle. En effet, la tendance naturelle est de se diriger vers des activités qu'on a la sensation de maîtriser (Bandura, 1997). Cela affecte également notre investissement dans une activité en termes de motivation et de persistance de l'effort puisque selon le principe d'expérience optimale : une activité perçue comme adaptée à notre perception de nos capacités augmente notre implication

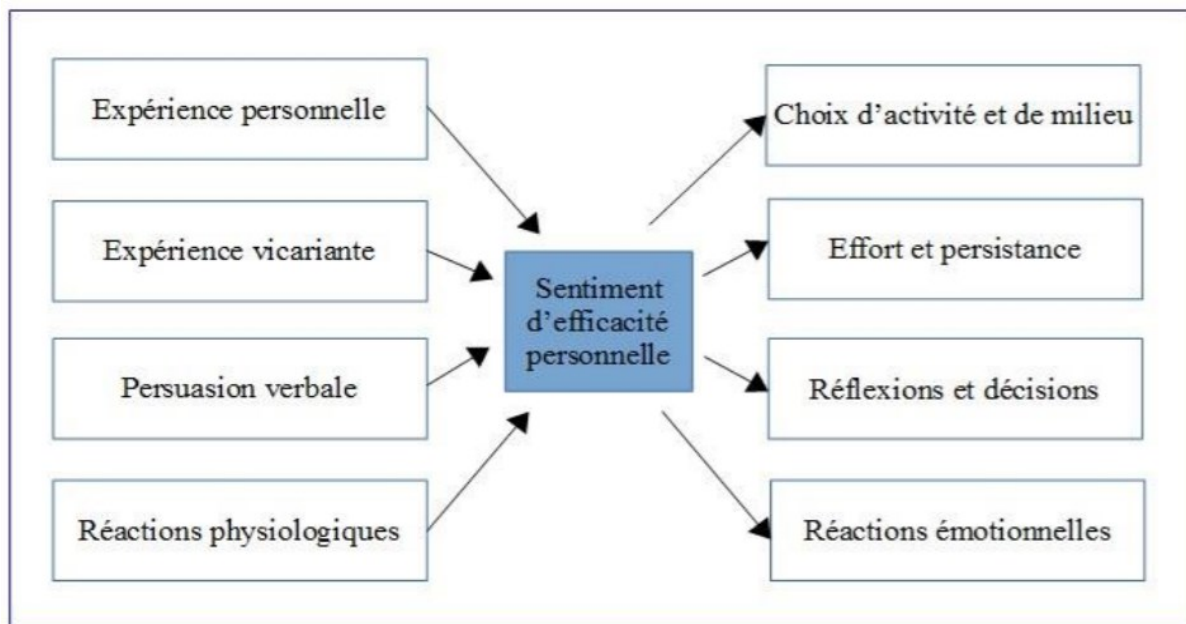
physique et cognitive dans cette activité (Reeve, 2017). Toujours selon Reeve (2017), à l'inverse, une demande trop importante ou pas assez importante nous désengage de cette activité. Le fait de se sentir en confiance dans une activité dégage des ressources cognitives, puisque l'individu est libéré de l'inquiétude liée à sa performance. Ces ressources peuvent alors être attribuées aux pensées et aux réflexions qui accompagnent la réalisation de l'action. Également, selon notre perception de nos capacités à surmonter un obstacle, la réaction émotionnelle peut aller de l'optimisme au pessimisme, et le comportement peut passer de l'engagement à l'évitement de la situation (Reeve, 2017).

Ces croyances peuvent varier à cause de trois dimensions : le niveau, la force et la généralité (Bandura, 1997). Le niveau se réfère au degré d'accomplissement d'une tâche. Le nombre de passes réussies sur 10 essais pourrait être un exemple. La force du SEP se réfère à la certitude des croyances que cette personne aurait d'atteindre ces différents niveaux de performance. La généralité indique le nombre de domaines dans lesquels les personnes se considèrent être efficaces et la transférabilité de ce jugement à travers plusieurs tâches différentes ou même des sports différents.

Comme Bandura (1997) le mentionne, il y a une grande différence entre posséder un ensemble d'habiletés pour faire une tâche et avoir la confiance d'être capable d'utiliser ces habiletés pour accomplir une tâche dans une variété de contextes et de défis. Les liens avec l'apprentissage des tactiques avec des situations de jeu différentes sont faciles à faire et démontrent un grand potentiel. L'enseignante ou l'enseignant tente d'ajuster le défi de leurs élèves en s'assurant qu'ils ne vivent pas trop d'échecs; lorsque possible, ils choisissent des situations où ils

ont des chances de succès raisonnables et ajoutent graduellement des défis plus difficiles (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Cette tendance s'inscrit même dans les principes pédagogiques du TGfU, particulièrement celui de la complexité tactique. Les réussites à un niveau intéressant de défi peuvent ensuite amener les gens avec un SEP plus élevé à choisir des buts plus difficiles que ceux avec un SEP plus faible (Locke, Frederick, Lee et Bobko, 1984).

Le SEP est formé par quatre sources : les expériences antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état physiologique et mental (Bandura, 1997). La figure suivante décline les différentes sources qui agissent sur le SEP et de quels sont les effets du SEP sur le comportement.



Source: Tiré de Reeve (2017).

Figure 2. Sources et effets du SEP.



Les expériences antérieures ont été démontrées comme ayant le plus d'influences sur le SEP puisqu'ils sont basés sur la maîtrise même de l'individu (Bandura, 1997). Si quelqu'un a vu ses expériences à répétition comme des succès, le SEP va généralement augmenter; si les expériences ont plutôt démontré des échecs, le SEP a tendance à diminuer. Bandura a défendu que les réussites sur des tâches difficiles, des tâches accomplies sans aide extérieure et des tâches avec seulement quelques échecs amenaient à une valeur plus positive du SEP que les tâches accomplies facilement, réalisées avec une aide-externe ou dans des tâches avec beaucoup d'échecs répétés sans signe d'amélioration. La notion de « succès mérité » serait donc requise pour le développement de la confiance (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Tous ces critères collent plutôt bien aux principes du TGfU qui s'assurent de donner un défi réalisable à l'élève et qu'il apprenne par découverte tout en étant guidé par l'enseignante ou l'enseignant au besoin. Aussi, la conception qu'une personne peut se faire qu'une habileté soit apprise ou acquise peut avoir une influence sur le SEP. Cette conception peut avoir une influence sur le niveau d'effort démontré dans une tâche et modifier la courbe d'apprentissage (Bandura, 1997). Si une pratique technique a de la difficulté à se transférer sur le jeu contextualisé, il y a lieu de croire que ces échecs auront un effet négatif sur le SEP.

Les expériences vicariantes font référence à l'observation et la comparaison avec d'autres personnes. Ce processus formateur implique d'observer une performance d'autres personnes, de coder l'information, noter les conséquences de la performance et d'utiliser cette information pour former son jugement à propos de ses capacités (Bandura, 1997; Maddux, 1995). Le fait de voir quelqu'un réussir ou progresser, surtout si cette personne comporte des points en commun avec soi-même, peut envoyer comme message qu'un défi est surmontable (Gould et Weiss, 1981).

L'observation de démonstrations à répétitions peut fournir de l'information instructive sur la façon de réaliser une tâche correctement et démontrer que la tâche peut être apprise (Lirgg et Feltz, 1991). Bandura (1997) suggère que les personnes ayant un niveau égal ou légèrement supérieur à soi dans une tâche fournissent l'information comparative la plus pertinente pour juger des capacités d'une personne, ce qui pourrait bien être amplifié par les regroupements où les élèves ont besoin de créer, d'échanger et d'appliquer des stratégies au début des séquences de TGfU (Bunker et Thorpe, 1986). Bandura (1997) y inclut également les expériences imaginaires qu'il décrit comme une forme d'autoformation lorsqu'une personne visualise l'accomplissement d'une tâche. S'imaginer en train de gagner a démontré une augmentation de l'évaluation de l'efficacité et de la performance d'endurance (Feltz et Riessinger, 1990). D'autres simulations cognitives, comme la répétition de stratégies mentales, ont démontré de l'amélioration dans la croyance de l'efficacité en compétition et la performance compétitive (Callow, Hardy et Hall, 2001; Garza et Feltz, 1998; Short, Bruggeman et al., 2002). Bandura (1997) utilise aussi le terme « automodelage » pour indiquer que le visionnement de séquences de soi-même en train de faire des exécutions correctes menant à des réussites pourrait améliorer la performance grâce à l'amélioration du SEP.

La persuasion verbale est largement utilisée par les entraîneurs, les gérants, les parents et les pairs dans l'objectif d'influencer le SEP d'une personne (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Même si son impact est limité, elle peut motiver les personnes à persister dans leurs efforts si les encouragements sont réalistes (Bandura, 1997). Les rétroactions faites par les entraîneurs et les enseignants qui portent sur le progrès effectué tendent à augmenter le SEP tandis que celles qui surlignent les lacunes les diminuent (Feltz, Short et Sullivan, 2008). Dans l'approche par le jeu,

l'enseignante ou l'enseignant à un grand rôle à jouer dans les regroupements pour diriger les discussions et aussi pour encourager les bonnes idées ou l'application de stratégies gagnantes (Bunker et Thorpe, 1986), les autres élèves peuvent peut-être aussi contribuer aux encouragements en voyant leurs pairs réussir puisque le concept d'équipe est très fort dans cette approche. Les personnes peuvent aussi appliquer la persuasion verbale sur eux-mêmes incluant la concentration sur un aspect précis, le contrôle des émotions, le contrôle de l'effort, le contrôle de pensées négatives ou pour aider avec des échecs occasionnels (Feltz, Short et Sullivan, 2008).

L'état physiologique inclut le niveau de force, de condition physique, de fatigue ou de douleur d'un individu. Ce serait un facteur plus important dans le cas de tâches physiques comme le sport que des tâches non physiques (Chase, Feltz et Lirgg, 2003; Feltz et Riessinger, 1990). L'impact de l'état physiologique dépend de plusieurs choses comme des facteurs contextuels et le sens qu'on leur donne (Bandura, 1997). Le TGfU augmentant le temps de jeu (Butler et Griffin, 2010), il y a de fortes probabilités pour les élèves soient plus en forme et que ça les place en situation propice pour performer et avoir un bon SEP. Il inclut également l'état émotionnel dans l'état physiologique comme étant un facteur influençant le SEP. On peut penser à des situations de stress ou de pression dans les sports dans des moments cruciaux ou l'humeur d'une personne étant distraite par des événements importants dans sa vie. Certains auteurs le séparent, mais Bandura (1997) place l'état émotionnel avec l'état physiologique. Il avance que les émotions affectent aussi les comportements et les informations apportées par les émotions. Par exemple, certains symptômes liés à l'anxiété peuvent être interprétés par un individu comme un signe qu'il lui manque l'habileté nécessaire pour accomplir une certaine tâche, ce qui influence le jugement de l'efficacité (Schunk 1995a). Il est possible que cette source de SEP soit affectée positivement

par l'approche par le jeu puisque Light (2003) a démontré que les élèves exprimaient des sensations de joies et de plaisir dans leur apprentissage avec TGfU.

Ce sentiment peut orienter nos choix d'activités, notre investissement dans une activité, notre réflexion et nos prises de décisions et notre réaction émotionnelle face à un obstacle. En effet, la tendance naturelle est de se diriger vers des activités qu'on a la sensation de maîtriser. Cela affecte également notre investissement dans une activité en termes de motivation et de persistance de l'effort puisque selon le principe d'expérience optimale : une activité perçue comme adaptée à notre perception de nos capacités augmente notre implication physique et cognitive dans cette activité. À l'inverse, une demande trop importante ou pas assez importante nous désengage de cette activité. Le fait de se sentir en confiance dans une activité dégage des ressources cognitives, puisque l'individu est libéré de l'inquiétude liée à sa performance. Ces ressources peuvent alors être attribuées aux pensées et aux réflexions qui accompagnent la réalisation de l'action. Également, selon notre perception de nos capacités à surmonter un obstacle, la réaction émotionnelle peut aller de l'optimisme au pessimisme, et le comportement peut passer de l'engagement à l'évitement de la situation (Reeve, 2017).

Le SEP en éducation physique revêt une importance particulière pour la pratique de l'activité physique au collégial. Chiasson (2004) a démontré que le *SEP-activité physique* influence significativement la perception que les élèves ont de leur : état de santé général, la fréquence de leur activité physique, l'intensité de leur activité physique et la pratique régulière de leur activité physique.

Pour finir, le SEP serait un des aspects psychologiques les plus importants pour les performances sportives et la poursuite d'une activité sportive. Bandura (1977, 1997) propose que le SEP serait le premier déterminant du niveau de motivation des gens à accomplir des buts spécifiques. Son importance est évidente dans un contexte d'activité physique, mais aussi d'apprentissage. L'expérimentation décrite au prochain chapitre permet de décrire l'effet d'une approche par le jeu sur celle-ci.

### **1.3 L'approche centrée sur le jeu comme méthode d'enseignement**

Selon Legendre (1988) : « Une méthode d'enseignement est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire faire des apprentissages aux élèves. On dira, par exemple, que l'exposé magistral, le travail en équipe, le stage sont des méthodes d'enseignement ». Il y a donc lieu de décrire les méthodes d'enseignement pertinentes à cette recherche : la méthode traditionnelle et la méthode par le jeu.

La différence majeure entre la méthode par le jeu et la méthode traditionnelle se distingue notamment par le temps accordé aux exercices ou au jeu et l'ordre dans lequel on les place (Butler et McCahan, 2005). Le tableau suivant traduit les principales différences entre les deux méthodes, le tableau original se trouve en Annexe A.

Tableau 2. Traduction de l'approche traditionnelle en comparaison du modèle TGfU (approche par le jeu).

Modèle traditionnel	Modèle TGfU
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échauffement;</li> <li>- Entraînement technique;</li> <li>- Exercices;</li> <li>- Jeu court ou pratique de jeu authentique;</li> <li>- Retour au calme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échauffement</li> <li>- Jeu modifié pertinent avec la thématique à travailler;</li> <li>- Questionnement pour améliorer la performance (tactique, observation, prise de décision, technique);</li> <li>- Retour au jeu modifié</li> <li>- Progression du jeu modifié (défis supplémentaires)</li> <li>- Répéter le cycle en utilisant des jeux progressifs</li> <li>- Retour au calme</li> </ul>

Traduction libre par Kévin Ratté du modèle original de Bunker et Thorpe (1986).

Tous les auteurs des différentes approches par le jeu, « TGfU » et « Game Sense » (Bunker et Thorpe, 1986); « Tactical Games » (Griffin, Mitchell et Oslin, 1997); « Play Practice » (Lauder, 2001); décrivent l'approche par le jeu comme étant celle où les élèves exécutent le jeu (modifié ou mini) comme le noyau central de l'organisation d'une leçon. Lorsqu'on parle d'approche par le jeu, le mot « jeu » réfère à des jeux modifiés dans lesquels les élèves jouent dans un ensemble de règles, certaines faisant partie du jeu authentique et certaines étant différentes pour amener une problématique que l'élève doit résoudre. Les jeux modifiés sont créés pour faire ressortir différentes tactiques qui peuvent se trouver dans une variété de situations. Les conditions de jeux modifiés pouvant aller des règlements, méthodes pour marquer ou les dimensions du terrain. Les mini jeux sont définis comme des versions plus petites du jeu réel.

La méthode TGfU semble être inconnue ou mal comprise par la très grande majorité des intervenants puisqu'il requiert beaucoup de connaissances dans les tactiques et les jeux (Griffin, Mitchell et Oslin, 1997), c'est ce qui pourrait expliquer la lenteur de l'adoption à cette méthode. Comme il a été démontré que la prise de décision est un processus qui prend beaucoup plus de temps à apprendre que les habiletés motrices (French et McPherson, 2004), il serait pertinent d'impliquer l'élève dans plus de prises de décisions.

De façon résumée, l'approche par le jeu peut être interprétée comme une séquence de « jeu-pratique-jeu » (Mitchell, 2005). Les tactiques et stratégies sont des éléments importants des jeux, ils dictent comment et quand on utilise les techniques et quelles techniques utiliser dans le jeu (Oslin, 2005). Dans le même ordre d'idée, les jeux sont gouvernés par les règles. Les règles ne définissent pas seulement le type de jeu, mais aussi les techniques utiles pour jouer le jeu.

Comme le rapporte Griffin et Patton (2005, p.1) : « Toutes les fois qu'un élève demande pour jouer à un jeu, l'élève demande à être plus impliqué dans l'action. Jouer à un jeu donne du sens à leur performance et les implique activement dans le processus d'apprentissage ». En impliquant les élèves dans le jeu et le processus de prise de décision, l'enseignante ou l'enseignant encourage l'analyse du jeu et le développement d'habiletés techniques. Le jeu modifié pose le problème, l'élève doit identifier le problème et trouver des solutions pour s'adapter. Bunker et Thorpe (1982) amènent l'approche par le jeu en expliquant que savoir quoi faire et quand le faire sont aussi importants que de savoir comment faire.

Quatre composantes de jeux peuvent être choisies comme des objectifs généraux en utilisant des savoirs déclaratifs et procéduraux : la coopération avec les coéquipiers, l'opposition

aux adversaires, attaquer l'espace adverse, défendre son propre espace (Gréhaigne, Godbout et Bouthier, 1999). Cela revient à résumer les rôles que les joueurs adoptent dans les jeux d'invasion comme le flag rugby : l'attaquant porteur de ballon, l'attaquant sans ballon, le défenseur marquant le joueur avec le ballon, le défenseur marquant un joueur sans ballon (Wilson, 2002). De ces rôles se distinguent quatre principes d'attaques (la mobilité, l'avancement du jeu, le support en largeur et en profondeur et garder la possession) ainsi que quatre principes défensifs (mettre de la pression sur le porteur, le support en profondeur, la contraction et l'expansion).

L'approche par le jeu requiert souvent que les élèves puissent s'engager simultanément dans un jeu, de façon indépendante et en petits groupes (Mitchell, 2005). Les élèves sont alors encouragés à s'arbitrer eux-mêmes et cela permet que tout le monde soit en action en même temps. S'il y a plus de temps de jeu pour tous, ils peuvent prendre encore plus de décisions et améliorer l'aspect cognitif du jeu. Les jeux en sous-groupe obligent les élèves à apprendre à s'organiser et travailler de façon coopérative (Mitchell, 2005). Le plus petit nombre de participants possibles est utilisé dans les jeux en sous-groupe afin de permettre un maximum d'opportunités de prises de décision aux élèves. Des équipes de quatre feront en sorte que les élèves prendront plus de décisions que des équipes de huit élèves. Plus l'efficacité des élèves augmente par rapport à l'apprentissage de jeu, plus on peut rajouter des joueurs dans chaque équipe afin de s'approcher d'un contexte authentique.

Mitchell, Oslin et Griffin (2003) maintiennent que le Tactical Games Model (TGM), un modèle simplifié du TGfU, mène à une meilleure connaissance des jeux et de meilleures performances. Ils suggèrent que ce modèle promeut un haut niveau d'engagement à cause du grand



nombre de temps passés en jeu, parce que les élèves voient de la pratique technique avant l'appliquer et qu'ils découvrent des similarités tactiques entre différents jeux.

Des résultats semblables sont avancés pour le Game Sense, créé surtout pour les équipes sportives, qui utilise des jeux modifiés comme bases pour des sessions de pratiques qui créent des conditions favorables pour l'apprentissage implicite, et ce faisant, génère un apprentissage plus profond et des performances plus transférables en situations authentiques de jeu (Brooker et Abbott, 2001; Hadfield, 2005, Light, Curry et Mooney, 2014c).

#### **1.4 Teaching Games for understanding (TGfU)**

Le TGfU est une approche centrée sur le jeu et l'apprenant comportant des jeux dérivants de sports avec de grands liens avec le constructivisme, selon Griffin et Patton (2005). Elle met en valeur le rôle de facilitateur pour l'enseignante ou l'enseignant et le rôle d'apprenant comme étant active et engagée dans le processus d'apprentissage. Le modèle change l'apprentissage des sports à partir d'une approche basée sur le développement des techniques ou de contenus inclus dans des leçons très structurées à une approche plus centrée sur l'élève qui fait des liens entre la tactique et les habiletés en contexte de jeu (Bunker et Thorpe, 1982; Thorpe et Bunker, 1989).

Le modèle original présenté par Bunker et Thorpe (1982) est une procédure par étapes pour les enseignantes et enseignants afin de permettre aux élèves ou aux joueurs de devenir d'habiles joueurs dans une variété de jeux. L'aspect clé du modèle réside dans la construction de jeux bien structurés qui nécessitent que les élèves prennent des décisions pour améliorer leur compréhension du jeu en augmentant leur conscience tactique, toujours selon Griffin et Patton (2005). En Annexe B, se trouvent le modèle principal développé par Bunker et Thorpe (1986) et en annexe C le modèle

modifié par Kirk et MacPhail (2002). Les tableaux suivants traduisent bien le développement des modèles originaux et modifiés.

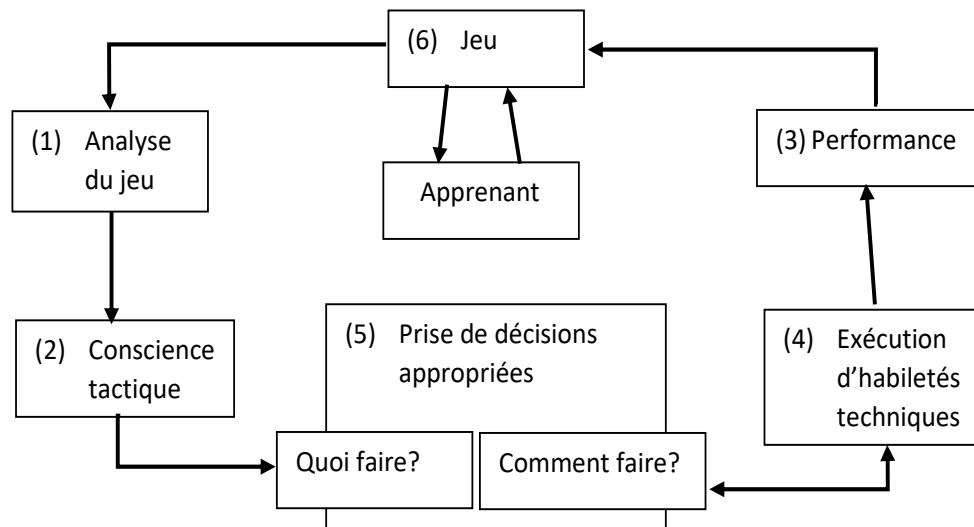


Figure 3. Traduction libre du modèle TGfU de Bunker et Thorpe (1986).

### 1.2.1 Étape 1 – Le jeu

Le jeu est présenté aux élèves; il doit être modifié pour ressembler à la forme avancée du sport et rencontrer le niveau de développement de l'apprenant.

### 1.2.2 Étape 2 – La compréhension du jeu

Les élèves devraient comprendre les règles du nouveau jeu et déterminer les différences d'avec le sport complet. L'enseignante ou l'enseignant peut les aider à les comprendre à l'aide du questionnement. L'enseignante ou l'enseignant doit construire les bonnes questions qui vont aider l'élève à cheminer dans leurs connaissances sur comment jouer le jeu (Howarth, 2005).

L'enseignante ou l'enseignant doit aussi réfléchir sur l'efficacité de chaque question après les leçons (Dyson, 2005).

### *1.2.3 Étape 3 – La conscience tactique*

Les élèves doivent prendre en considération les tactiques qui les aident à appliquer des principes de jeux et ainsi avoir du succès dans le jeu modifié.

### *1.2.4 Étape 4 – La prise de décision appropriée*

Les élèves doivent réfléchir sur le processus de prise de décision pendant le jeu. Ils doivent répondre aux questions : quoi faire? (Conscience tactique) et comment faire? (Sélection de la réponse appropriée et exécution technique). Quoi faire implique de percevoir des signaux pertinents et prévoir leurs conséquences tandis que comment faire requiert de l'élève qu'il choisisse une réponse appropriée selon les contraintes de la situation particulière (Mitchell et Oslin, 2006).

### *1.2.5 Étape 5 – L'exécution technique*

L'accent est maintenant mis sur comment exécuter certaines habiletés et mouvements. L'exercice est orienté vers une habileté spécifique au jeu pour permettre une meilleure performance lorsque les décisions sont bien prises. C'est toujours appliqué dans un contexte de jeu authentique. L'exercice technique est utilisé s'il est évident que c'est un aspect moteur qui nuit au bon déroulement du jeu, il peut être omis s'il ne pose pas de problème au jeu.

### *1.2.6 Étape 6 – La performance*

Les élèves retournent en jeu avec des objectifs définis très clairs pour leur permettre d'atteindre un niveau de performance supérieur. Le jeu peut devenir le sport complet ou rester un jeu modifié auquel on ajoute des éléments de difficultés de plus en plus grands.

Bunker et Thorpe (1989) introduisent aussi quatre principes pédagogiques associés aux jeux pour permettre de construire des jeux modifiés pertinents pour l'apprentissage tactique.

#### *1.2.7 L'échantillon de jeu*

L'échantillon de jeu (*Game sampling*). Ce principe permet aux élèves d'explorer les différences et similarités entre plusieurs jeux différents. L'exposition à des jeux différents aide les élèves à transférer leur apprentissage d'un jeu à l'autre.

#### *1.2.8 La représentation*

La représentation (*Representation*). Celui-ci implique le développement de jeux condensés qui contiennent la même structure tactique que la forme avancée du jeu ou du sport (on peut modifier le nombre de joueurs ou changer de l'équipement). Le jeu modifié doit ainsi fortement ressembler au jeu dans lequel on souhaite développer l'apprenant. Le jeu doit garder ses règles primaires qui font de ce sport un jeu unique.

#### *1.2.9 L'exagération*

L'exagération (*Exaggeration*). Ce principe implique de modifier les règles secondaires du jeu pour mettre l'emphasis sur un problème tactique spécifique. On peut modifier l'objet, la dimension du terrain ou des règles concernant les hors-jeu, etc.

#### *1.2.10 La complexité tactique*

La complexité tactique (*Tactical complexity*). Selon ce principe, il faut arriver à créer un jeu qui arrive au même niveau de développement de l'élève. Les problèmes tactiques doivent pouvoir être résolus par l'élève. Au fur et à mesure qu'ils le sont, le jeu peut être modifié à nouveau pour ajouter un peu plus de complexité.

Après quelques années, une mise à jour s'imposait afin de mieux expliquer l'impact des différentes étapes du modèle original (Kirk et MacPhail, 2002). Un nouveau modèle en émerge et on remarque la présence des six mêmes étapes dans la figure ci-dessous.

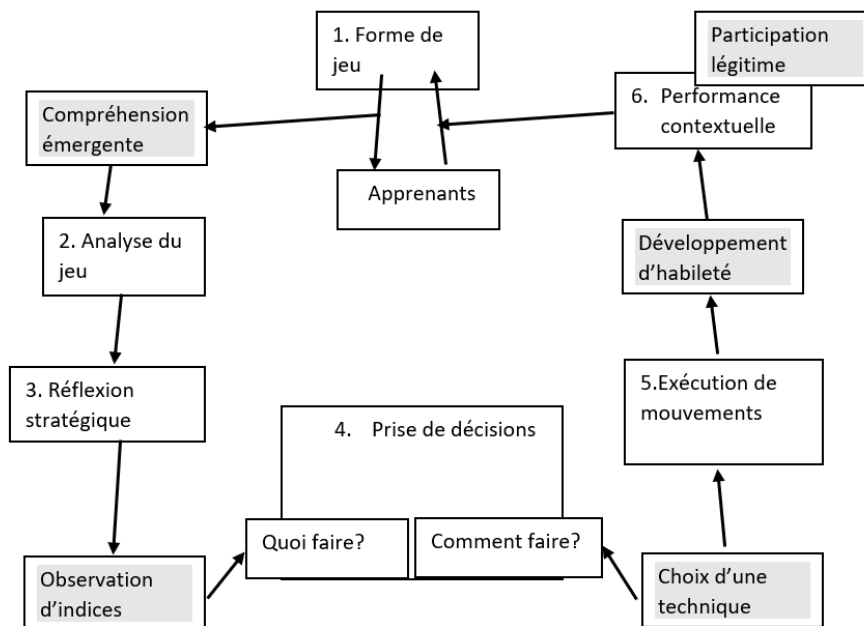


Figure 4. Traduction libre du modèle révisé de Kirk et MacPhail (2002).

Après la première étape qui est la forme de jeu, on remarque qu'une compréhension émerge. Les élèves comprennent les règles et leurs impacts sur le jeu. Cette étape est préalable pour le reste, sinon, les autres étapes ne peuvent être amenées. Après les analyses du jeu et les

réflexions stratégiques, les élèves doivent observer plus d'indices pour les amener à prendre des décisions justes. C'est à ce moment que l'enseignante ou l'enseignant peut amener un questionnement sur la prise de décisions. Les différentes options qui s'offrent après cette prise de décision mènent nécessairement au choix d'une ou plusieurs techniques qui sont travaillées par l'exécution de mouvements en contexte. C'est à ce moment que se développent les habiletés, lorsque le mouvement peut être exécuté contextuellement. Cela mène finalement à la performance contextuelle qui est l'utilisation des décisions et des habiletés dans un contexte de jeu, ce qui renforce la participation légitime de l'élève puisqu'il devient réellement plus efficace en jeu (Kirk et MacPhail, 2002).

Plus tard, Mitchell, Oslin et Griffin (2003) ont aussi proposé d'utiliser des thèmes à l'école primaire afin de regrouper certains sports dans des catégories semblables afin d'apprendre des savoirs transversaux : jeux d'invasion (*invasion*), jeux de filets/murs (*net/wall*), jeux de frappe/champs (*striking/fielding*) et les jeux de cibles (*target*). L'idée est appuyée par Mitchell et Oslin (1999) qui ont démontré des preuves qu'au secondaire, il y avait eu un transfert positif de la compréhension d'un jeu avec filet à un autre et que ce transfert a eu un impact positif sur la performance.

Selon (Butler, Griffin et Nastasi, 2003), le modèle TGfU est bâti sur la supposition que les élèves apprennent mieux s'ils savent quoi faire avant de savoir comment le faire et mettent l'emphasis sur l'implication de l'élève à travers le domaine affectif.

Pour simplifier, le modèle TGfU inverse l'ordre de la méthode traditionnelle (exercice, tactique, jeu) et permet aux élèves d'apprendre sur le jeu et pratiquer les techniques à l'intérieur

d'un contexte de jeu au lieu de séparer de celui-ci (Thorpe, 2001). Le TGfU situe les habiletés à l'intérieur d'un contexte de jeu et il formé et reformé dépendamment d'un ensemble de facteurs en lien avec la tâche, l'apprenant ou le contexte. Ce faisant, on permet aux élèves de devenir efficaces et confiants en leurs habiletés pour être de bons joueurs (Bunker et Thorpe, 1982).

Selon Howarth (2005), certains élèves en enseignement de l'éducation physique ont décrit trois valeurs de leur expérience en TGfU : l'apprentissage est contextualisé et donne du sens à ce que l'élève apprend, l'apprentissage est affectif puisque les élèves doivent interagir ensemble et s'entraider, les élèves se sentent compétents et motivés parce qu'ils sont impliqués dans des situations de jeu authentiques. Une des forces les plus accentuées qui a été démontrée dans le TGfU et le Game Sense (GS) est la propension à développer des joueurs qui réfléchissent (Gréhaigne, Godbout et Bouthier, 1999; Howarth, 2000; Kirk et MacPhail, 2002; Light, 2002).

Pour conclure sur le TGfU, c'est un modèle d'enseignement en éducation physique qui utilise l'approche par le jeu. Sa caractéristique principale est qu'il commence par faire jouer les élèves et leur fait faire des exercices techniques par la suite s'ils en ont besoin. Il permet aux élèves d'être au centre de leur apprentissage et de débattre de leurs idées qu'ils peuvent expérimenter sur le jeu. Le fait de construire leur savoir en développant des plans d'action s'inscrit dans la ligne du socioconstructivisme, le plus moderne des paradigmes de l'apprentissage.

Pour résumer, plusieurs concepts importants entrent en compte pour bien comprendre l'étendue de la présente recherche. Le sentiment d'efficacité qui est l'objet de l'étude est la sensation qu'un individu a de sa capacité à atteindre les objectifs qu'il se fixe et est un élément déterminant dans la poursuite d'un comportement comme l'apprentissage (Bandura, 1997), voire

de l'activité physique au collégial (Chiasson, 2004). Il est ainsi directement en lien avec la compétence à enseigner en « ensemble 2- activité physique et efficacité » qui est d'améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique. L'approche par le jeu est une méthode d'enseignement qui utilise des jeux modifiés comme principales parties d'une séance et le TGfU est un modèle d'une des approches par le jeu qui a été conçu pour les cours d'éducation physique, particulièrement ceux où on enseigne les sports. Ce modèle fait passer les élèves à travers différentes étapes : une forme de jeu, un questionnement sur l'analyse des règles et des tactiques, des exercices de prise de décisions appropriées, des exécutions d'habiletés techniques et une performance en jeu pour terminer.

En terminant la section sur le cadre de référence, il convient de décrire quels sont les objectifs spécifiques du présent essai et qui doivent être appliqués dans la méthodologie qui s'en vient.

1. Connaître le SEP initial et final des élèves.
2. Recueillir les commentaires des élèves à la fin de l'expérimentation pour comprendre les sources du SEP influencées avec le TGfU.



## **TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente les étapes franchies permettant d'apporter des réponses aux questionnements au regard des effets de l'approche centrée sur le jeu comme méthode d'enseignement sur le SEP des élèves de flag rugby au collégial. La première section de ce chapitre décrit la justification de l'approche méthodologique choisie. La deuxième fait part du choix des participantes et participants en justifiant les critères jugés appropriés pour l'objectif de la recherche. Par la suite, la troisième section inclut la description du déroulement et des échéanciers. La quatrième et la cinquième section portent sur le choix des outils de collecte de données, leur justification et leur validation. Par la suite, aux sections six et sept se trouvent la justification du choix de la méthode d'analyse utilisée en y incluant les actions mises en place pour respecter la scientificité et la validité de l'étude. Ce chapitre se conclut en décrivant les considérations éthiques tout au long du processus de recherche.

### **1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Cet essai répond aux exigences de la recherche de type expérimentation tel que décrit par Paillé (2007) lorsqu'il mentionne que « la recherche-expérimentation consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (p.139). Dans cette situation, ce fut l'application du TGfU comme méthode d'enseignement. Le chercheur va donc expérimenter l'application du TGfU tout en récoltant les données.

L'approche préconisée est descriptive mixte, car selon Fortin et Gagnon (2016), une recherche descriptive est utilisée pour décrire un phénomène relié à une population, comme c'est

le cas dans cet essai. C'est mixte puisque les données sont des perceptions d'individus qui doivent être recueillies et interprétées à partir des données quantitatives brutes d'un questionnaire ainsi qu'à partir des données qualitatives d'entrevues semi-dirigées. La recherche mixte combine donc les éléments quantitatifs et qualitatifs de la collecte de données. Le choix d'une approche mixte peut s'avérer un outil de triangulation intéressant puisqu'il réunit les forces de différentes méthodes de collectes de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Comme le disent Fortin et Gagnon (2016), une même étude mixte présente une composante majeure quantitative et une composante mineure qualitative ou l'inverse, ainsi que des données de base et des données supplémentaires. La dominance de cet essai est qualitative à cause des informations comptabilisées par les entrevues. Les questionnaires aident à approfondir et compléter les données qualitatives.

Le type de devis mixte est séquentiel explicatif puisque les données du questionnaire sont d'abord utilisées pour faire des entrevues semi-dirigées. C'est une recherche-expérimentation, c'est-à-dire que c'est le chercheur qui agit comme enseignant auprès d'un de ses groupes. Ce choix a été fait puisqu'il est formé en TGfU et qu'aucun autre collègue n'est connu pour posséder cette expérience.

Selon Fortin et Gagnon (2016), un biais est une influence ou action qui peut fausser les résultats d'une étude. L'élément concerné ici est la subjectivité du chercheur. Le chercheur étant aussi l'enseignant, il influence les élèves qui prennent part à l'expérimentation. Une attention particulière a été apportée pour diminuer ce biais; des solutions sont amenées dans la section des participants.

En ce qui concerne l'aspect qualitatif de l'essai (les réponses aux entrevues semi-dirigées), l'approche est phénoménologique puisque l'étude cherche à saisir l'angle du point de vue des personnes qui ont fait une expérience (Fortin et Gagnon, 2016). On parle de méthodes qualitatives lorsque les données partent d'une posture subjective (Fortin et Gagnon, 2016). La posture subjective est présente dans les données narratives, obtenues à l'aide des entretiens, qui permettent de procéder à l'analyse et à l'interprétation et ainsi atteindre nos objectifs de recherche.

En ce qui concerne l'aspect quantitatif, l'approche est un devis d'étude descriptive simple. Cette méthode sert à décrire les caractéristiques d'une population ou d'un phénomène (expérience) d'intérêt (Fortin et Gagnon, 2016). L'expérience étant l'apprentissage par une nouvelle méthode d'enseignement par le jeu, le chercheur peut décrire ses effets sur le sentiment d'efficacité personnel sur les élèves. Il peut décrire la différence entre certaines variables dans le profil des élèves et les résultats sur le sentiment d'efficacité.

Cet essai s'inscrit dans le paradigme pragmatique. Il est interprétatif et postpositiviste étant donné l'approche mixte. Ce paradigme correspond à la perspective de Creswell (2003, 2007) qui considère que la connaissance se développe dans l'action et qu'elle est une conséquence de la recherche et non pas une condition préalable à celle-ci (Fortin et Gagnon, 2016). Comme mentionné dans Fortin et Gagnon (2016), le paradigme pragmatique se fonde sur le postulat que la collecte de plusieurs types de données fournit une meilleure compréhension du problème de recherche.

Le sport retenu pour faire l'expérimentation est le flag rugby. Étant de nature anglaise (Villepreux, 2010), il n'est culturellement pas dominant au Québec. Il comporte beaucoup de

règles uniques, c'est un jeu complexe qui requiert beaucoup d'habiletés différentes et ce sont de nouveaux apprenants étant donné qu'il est un sport plus marginal au Québec. Beaucoup de points qui en font un choix idéal pour vérifier si la méthode par le jeu est préférable pour faire progresser plus le SEP plus rapidement dans un nouveau contexte. Les élèves sont donc dans une disposition qui les sort de leur zone de confort et il peut être intéressant de voir en quoi cela peut influencer leur SEP.

Comme le TGfU est un modèle spécifiquement créé pour les classes d'éducation physique (Bunker et Thorpe, 1986), c'est le modèle qui a été retenu pour faire l'expérimentation. De plus, il semblerait possiblement être parmi les meilleures méthodes pour enseigner le rugby (Hapeta, 2014); ce qui est fait une méthode de choix. Également, l'enseignant est déjà formé pour enseigner avec cette méthode.

## 2. POPULATION ET CHOIX DES PARTICIPANTS

La population que touche cet essai est l'ensemble des élèves au collégial qui font des sports collectifs. Selon Fortin et Gagnon (2016), la population désigne tous les éléments desquels on souhaite avoir de l'information.

La population cible est l'ensemble des élèves au Cégep de Victoriaville qui font un sport collectif en ensemble deux puisqu'ils sont tous obligés de faire les cours d'éducation physique. Un ensemble deux est un cours d'éducation physique obligatoire qui est généralement le deuxième à être vécu par l'élève. Sa compétence principale est « Améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017, page 29). Il se compose principalement d'un sport ou d'une activité physique précise (flag rugby,

badminton, volleyball, natation, etc.) que l'élève a choisis en option auprès de son institution. Ce cours a été choisi pour mesurer le sentiment d'efficacité personnel puisque la recherche de l'efficacité est centrale dans l'atteinte de la compétence.

La population accessible est plus particulièrement les élèves du Cégep de Victoriaville inscrit au cours de flag rugby de l'automne 2019, ce sont avec eux que le chercheur peut réellement être en contact (Fortin et Gagnon, 2016). Comme l'enseignant est aussi le chercheur auprès de ses élèves, il faudra faire attention aux biais potentiels créés par cette situation.

L'échantillon est composé des élèves volontaires dans le groupe de flag rugby de l'automne 2019 qui ont accepté de participer à l'étude. Ils sont au nombre de 17.

C'est une méthode d'échantillonnage accidentel ou par convenance. Dans cette méthode non probabiliste, les sujets sont choisis selon leur disponibilité (Fortin et Gagnon, 2016). C'est-à-dire que ce sont eux qui ont décidé d'être volontaires pour la recherche. C'est une façon d'être consciencieux concernant l'éthique puisque l'enseignant-chercheur ne peut contrôler qui sont les personnes participantes. En effet, ce ne sont pas tous les élèves qui ont fait le choix d'être dans cette classe (choix fait par l'administration du collège) et il est important que le choix libre et éclairé soit respecté au point où les élèves doivent choisir s'ils veulent remplir le questionnaire ou participer à l'entrevue semi-dirigée. Ce sont ceux qui se présentent aux cueillettes d'informations qui sont les participants.

Lors du premier cours, les volontaires sont invités à remplir le questionnaire à la fin de celui-ci. Ceux qui ont démontré un intérêt pour le questionnaire ont été abordés pour la participation aux entrevues. Il est très important que ceux-ci soient volontaires (biais potentiel lié

à la motivation). Un autre biais démontré par Fortin et Gagnon (2016) avec cet échantillonnage est qu'étant volontaires, ce sont les personnes les plus motivées qui participent. Si ce sont les personnes les plus motivées qui participent, nous ne pouvons comparer les résultats avec les personnes moins motivées qui ne participeraient pas, ce qui pourrait venir fausser certaines données liées au SEP si nous avons seulement accès aux personnes les plus motivées. Cependant, il n'y a pas eu de biais généré dans le cas de cette étude puisque tous les élèves de la classe ont décidé de participer volontairement.

## **2.1 Profil des participantes et des participants**

Les participants doivent être des élèves dans la classe de flag rugby de l'automne 2019 et dûment inscrit comme tel auprès de l'administration scolaire du Cégep de Victoriaville. Ils sont tous débutants ou avec légère expérience, certains ayant participé une année ou deux dans un programme scolaire de rugby. Lors du premier cours de la session, l'enseignant explique les grandes lignes du projet expérimental et demande à la classe qui désire être volontaire pour y participer. Les élèves volontaires participent à une deuxième rencontre d'informations plus approfondie pour les aider à faire un choix éclairé. Ils doivent s'engager dans la démarche et démontrer de l'implication ainsi que de l'ouverture d'esprit pour avoir une introspection de qualité sur leur expérience, surtout les personnes désirant faire l'entrevue. Une limite que cette technique peut amener est qu'elle ne rend pas compte de la représentativité de l'échantillon et cela réduit la possibilité de généraliser les résultats (Fortin et Gagnon, 2016).

### 3. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Le déroulement s'inspire de Paillé (2007) pour les étapes d'une recherche-expérimentation.

Voici un tableau qui inscrit les étapes dans le temps et s'en suit une description pour chacune des étapes. Les phrases en italiques représentent les étapes d'une recherche-expérimentation tirée de Paillé (2007).

Échéances	Étapes
16 au 30 avr.	Formation en approche centrée par le jeu (TGfU) avec Jeremy Hapeta PhD, Professeur à l'Université Massey de Nouvelle-Zélande.
Mai 2019	<i>Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche.</i>  Adaptation et validation du questionnaire sur le SEP de Schwarzer et Jérusalem (2000).
15 mai	Présentation du projet de recherche au CER du Cégep de Victoriaville, nommément à Leira Reitamal.
Juin à août 2019	<i>Préparation des outils conceptuels et techniques.</i>  Élaboration d'une macroplanification et de microplanifications en flag rugby basés sur le modèle TGfU. Préparation du questionnaire sur le SEP.
Août 2019	<i>Mise en place des conditions de l'expérimentation.</i>  Première rencontre avec les élèves et présentation de la recherche pour trouver des volontaires. Rencontres préparatoires avec les participantes et participants à la recherche. Signature des consentements pour la participation à la recherche.
1 <sup>er</sup> au 7 sept.	<i>Expérimentation et collecte des données de la recherche.</i>  Passation des questionnaires d'entrée aux participants de la recherche.
8 au 15 oct.	<i>Expérimentation et collecte des données de la recherche.</i>  Envoie des questionnaires de mi-session.
23 au 30 nov.	<i>Expérimentation et collecte des données de la recherche.</i>  Passation des questionnaires de sortie. Demande de volontaires pour les entrevues semi-dirigées.

1 au 7 déc.	Analyse des réponses au questionnaire et élaboration du guide d'entrevue.
8 au 23 déc.	<i>Expérimentation et collecte des données de la recherche.</i>
	Entrevues individuelles avec les volontaires.
Janvier 2020	<i>Analyse des données de la recherche-expérimentation.</i>
	Transcription des entrevues. Analyse des collectes de données.
Février à juin 2020	<i>Mise en forme de la description des résultats et critiques de l'expérimentation et recommandations.</i>
	Interprétation des données et rédaction de l'essai.

### 3.1 Formation sur l'approche centrée sur le jeu

Pour s'assurer d'offrir l'expérience par le jeu la plus fidèle possible basée sur les modèles théoriques, le chercheur a effectué un stage de deux semaines à l'Université de Massey en Nouvelle-Zélande avec le chercheur Jeremy Hapeta, PhD. Jeremy Hapeta est Professeur au Département d'Éducation Physique et de la santé. Il s'est intéressé particulièrement à l'approche par le jeu (TGfU). Le stage consista en une analyse du jeu de l'équipe de rugby de l'université afin de déterminer des objectifs d'apprentissages. Il a ensuite fallu planifier et appliquer des séances selon le modèle de Bunker et Thorpe (1982). Jeremy Hapeta a fait une première démonstration et le chercheur a dû enseigner les autres séances en s'ajustant aux commentaires.

### 3.2 Adaptation et validation du questionnaire d'évaluation du SEP

Une analyse du questionnaire d'évaluation du SEP a été effectuée par le chercheur afin d'assurer une compatibilité avec le contexte de recherche. À ce titre, des adaptations ont été apportées au besoin, concernant la mise en page principalement. La police et la taille de police ont



été modifiées afin de s'harmoniser à l'espace disponible sur une feuille. Aussi, un court paragraphe énonçant le contexte d'apprentissage en flag rugby a été ajouté avant de faire le questionnaire afin d'orienter la réflexion de l'élève vers son sentiment d'efficacité personnelle envers ce sport. Le questionnaire utilisé est celui de Schwarzer et Jérusalem (2000) qui a déjà été validé et qui a été traduit dans plus de 30 langues. La version en français a été traduite par Michelle Dumont en 2000 (voir Annexe D). C'est la seule traduction en français déjà validée trouvée et sa simplicité rend facile la passation du questionnaire avec une mise en contexte.

### **3.3 Présentation au Comité à l'Éthique de Recherche du Cégep de Victoriaville**

Le projet de recherche a été présenté à la directrice du Comité à l'Éthique de Recherche (CER) du Cégep de Victoriaville, Leira Reitamal, en mai 2019. La première discussion téléphonique avec la directrice donnait l'information que le CER cherche à accompagner les projets de recherche durant les différentes étapes. Il n'est toutefois pas obligatoire d'avoir l'aval du CER de l'Université de Sherbrooke. Le projet a été approuvé en juin 2019 par le CER.

### **3.4 Planification d'une session en TGfU**

Les 15 semaines de cours au collège ont été adaptées pour le modèle TGfU. Les planifications sont basées sur le modèle de Bunker et Thorpe (1982) qui a été adapté par Kirk et Macphail (2002). Le modèle est situé en Annexe C. La planification a commencé lors du stage à l'Université de Massey et s'est poursuivie pendant l'été.

### **3.5 Rencontre avec les élèves**

La première rencontre avec les élèves et la présentation de la recherche pour trouver des volontaires s'est fait lors du premier cours de flag rugby de la session. Le chercheur a expliqué le projet de recherche et vérifié l'intérêt des élèves à se joindre volontairement à la recherche.

Il s'en est suivi des rencontres préparatoires avec les participantes et participants à la recherche. Le chercheur a pris ensuite les élèves volontaires à part pour donner plus de détails sur le déroulement de la recherche afin que ceux-ci fassent un choix libre et éclairé. Les élèves volontaires pouvaient ensuite signer la feuille du consentement de participation à la recherche signifiant qu'ils s'engagent personnellement et les informant de leurs droits en tant que participants.

### **3.6 Envoie des questionnaires d'entrée**

Les élèves volontaires ont reçu un premier questionnaire papier faisant l'évaluation diagnostique de leur SEP par rapport à leur compétence en jeu au flag rugby. Cela s'est fait après le premier cours.

### **3.7 Envoie des questionnaires de sortie et entrevues**

Les élèves volontaires ont reçu un deuxième questionnaire mesurant leur SEP final par rapport à leur compétence en jeu au flag rugby. Cela s'est fait après le quatorzième cours.

Parmi tous les élèves participants aux questionnaires, il leur a été demandé s'ils souhaitent participer à une entrevue semi-dirigée. Le chercheur a pu passer en entrevue cinq élèves. Cela s'est fait dans les 15e et 16e semaines.

### **3.8 Analyse des questionnaires et élaboration des guides d'entrevues**

Lorsque tous les questionnaires ont été remplis, une analyse des données a été effectuée afin d'élaborer des questions pour les entrevues semi-dirigées. Les résultats des questionnaires ont été compilés afin de vérifier les tendances et un bilan a été distribué afin d'avoir certains avis des élèves. L'enseignant a pu se servir de ces deux éléments pour la rédaction des questions.

### **3.9 Entrevues semi-dirigées individuelles**

Les élèves volontaires ont passé une entrevue d'environ 15 minutes par personne. Ces données ont pu servir de complément pour l'analyse complète. Ces élèves ont donné leur approbation pour que la séance soit enregistrée.

### **3.10 Traitement et interprétation des données**

L'auteur a ensuite transcrit les entrevues semi-dirigées qu'il a collectées sous forme de verbatim.

À la suite de la transcription, une analyse descriptive des données des questionnaires et des entrevues semi-dirigées a été effectuée. Tout ceci a permis d'amorcer la rédaction en février 2020.

## **4. TECHNIQUES ET MÉTHODES DE COLLECTES DE DONNÉES**

Les instruments de collecte de données sont le questionnaire, les entrevues semi-dirigées et le journal de bord. Ensemble, ils permettent une triangulation des méthodes de collecte de données (Fortin et Gagnon, 2016). Étant donné la nature interprétative de la recherche (les entrevues collectent des données subjectives), le questionnaire et le journal de bord permettent de rendre les entrevues plus pertinentes et d'apporter des précisions supplémentaires. Certains élèves

ont peut-être des propos intéressants sur ce qui a affecté leur SEP précisément sur leur appréciation de l'approche par le jeu. Tous sont des éléments que ne peut fournir le questionnaire.

#### **4.1 Le questionnaire**

Le questionnaire (en Annexe D) est pertinent parce que les biais sont plus facilement évités, selon Fortin et Gagnon (2016). Il est pertinent parce qu'il a pour but de recueillir de l'information, des croyances et des impressions sur le sentiment d'efficacité personnelle. Toujours selon Fortin et Gagnon (2016), il permet d'éviter certains biais puisque dans ses avantages on y compte un caractère impersonnel et des instructions uniformes. Ce questionnaire permet d'évaluer le SEP des élèves avant et après l'expérimentation d'une approche par le jeu. Ces données peuvent ensuite être utilisées comme base de discussion dans les entrevues semi-dirigées. Ce questionnaire est choisi pour sa validité scientifique. C'est la traduction officielle de Schwarzer et Jérusalem (2000) qui a déjà été utilisé; une version est disponible en Annexe D. Il a été validé plusieurs fois, il est court et simple. Les questions utilisées sont les originales, un court texte en lien avec le flag rugby situe le contexte spécifique afin de guider l'élève sur ces impressions par rapport à cette activité physique. Il contient 10 questions portant sur le SEP à résoudre des problèmes et à traverser l'adversité. Il contient une échelle de Lickert à 4 niveaux et il permet de récolter des données quantitatives pour mesurer le niveau de SEP au début et à la fin de la session. L'auteur y joint aussi des questions à caractères sociodémographiques (âge, genre, expérience sportive antérieure, expérience en rugby antérieure, etc.). Certaines critiques ont été faites sur le questionnaire puisqu'il repose presque entièrement sur des mesures autorapportées (Borkovec, 1978; Kazdin, 1978). Mais Bandura (1978) répond que dans des situations où l'individu n'a aucune raison de

trafiquer son rapport, l'autoévaluation peut être très représentative. Ce questionnaire serait donc mieux fait si les appréhensions sont minimisées et qu'ils sont remplis de façon privée.

#### **4.2 Les entrevues semi-dirigées**

Les entrevues semi-dirigées (en Annexe E) sont pertinentes parce qu'elles permettent de recueillir de l'information précise dans un but de compréhension spécifique du phénomène qu'est l'approche TGfU (Fortin et Gagnon, 2016). Il y a certaines questions d'approfondissement suite aux questionnaires que le chercheur a déjà établis, mais le style semi-dirigé permet à l'élève de rajouter des informations pertinentes par la suite. En effet, l'entrevue permet d'interpréter l'influence de cette approche sur le changement potentiel du SEP des élèves. La liste de questions est par la suite dressée selon les résultats du questionnaire préalable. Elles doivent être validées par le directeur de recherche. Les questions doivent être pertinentes, ouvertes et claires. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'entrevue est le moyen privilégié pour entrer en contact avec les personnes qui ont vécu l'expérience. C'est aussi une façon d'avoir une certaine constance d'une entrevue à l'autre, même si certains éléments peuvent être différents : l'ordre des questions, la nature des questions ou les détails abordés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Le guide d'entrevue est rédigé en cours d'expérimentation à l'aide du questionnaire de début et du journal de bord. Il permet d'approfondir des interrogations que les questionnaires pourraient amener à l'auteur. Il peut aussi improviser des questions selon le contexte s'il les trouve pertinentes par rapport aux échanges. L'entrevue se déroule en environ 15 minutes dans un local du Pavillon d'Activité Physique du Cégep de Victoriaville. Les élèves peuvent prendre rendez-vous avec l'auteur selon leurs disponibilités puisqu'il serait contraignant d'avoir à les faire pendant

les classes. Les élèves se sont d'abord fait expliquer les concepts de SEP et d'approche par le jeu. Les questions ont ensuite été posées dans l'objectif de connaître l'influence que l'approche par le jeu a pu avoir sur leur SEP.

#### **4.3 Le journal de bord**

Étant donné la nature de la recherche qui est aussi une expérimentation, le journal de bord est très pertinent afin de suivre l'évolution de la réflexion de l'enseignant-chercheur. Comme le mentionne Fortin et Gagnon (2016), il est pertinent afin de rendre compte des observations du chercheur en ordre chronologique. Il peut servir aussi à enregistrer des données importantes qui pourraient échapper aux questionnaires. C'est un outil de taille pour construire les entrevues semi-dirigées. Il permet au chercheur de garder une réflexion constante sur les thèmes de la recherche, lui fournit un espace pour avoir des interrogations sur sa démarche et consigne les informations qu'il juge pertinentes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Sans être utilisé comme tel pour la collecte de données, il peut permettre une certaine triangulation.

### **5. MODALITÉS D'ANALYSE DES DONNÉES PRÉVUES**

En ce qui concerne la partie qualitative, une analyse phénoménologique est pertinente. Elle est fréquemment utilisée pour décrire des phénomènes ou répondre à des questions précises sans recours à une méthodologie particulière (Fortin et Gagnon, 2016). Elle permet à l'auteur d'avoir une certaine flexibilité lors des entrevues semi-dirigées. Elle donne aussi la latitude de se servir de cadres conceptuels liés au SEP ou au TGfU. La méthode de Colaizzi (1978) est utilisée afin de décrire en détail les descriptions des participants.

La partie quantitative est analysée avec des statistiques descriptives. Elle sert principalement à décrire les caractéristiques de l'échantillon et à trouver des réponses aux questions de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode est en ligne avec l'étude descriptive qualitative et les objectifs de recherches qui sont d'abord de décrire un phénomène. Cette étude risque d'analyser davantage des types de variables quantitatives continues.

Pour aller dans le même sens que les démarches méthodologiques décrites en amont, l'analyse de contenu est tout indiquée pour construire du sens à partir des données textuelles et narratives issues des verbatims des entrevues semi-dirigées. Elle consiste en une révision méthodique des documents écrits et elle permet de minimiser certains biais en s'assurant de l'objectivité de la recherche, comme mentionnée par Fortin et Gagnon (2016).

## 6. VALIDATION DES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour que les données recueillies soient les plus fiables et objectives possible, le premier questionnaire est révisé par le directeur de recherche et un autre enseignant en éducation physique. C'est une façon de s'assurer de la validité interne de l'exercice.

En ce qui a trait à la validité de la technique d'entrevue, Karsenti et Savoie-Zajc (2018) précisent qu'elle dépend notamment du respect des considérations dont on doit tenir compte lors de sa préparation. Étant donné que le but de l'entrevue est d'approfondir le sens donné à certains éléments de réponses au questionnaire, le chercheur se réfère aux concepts tirés des écrits sur le TGfU et le SEP. Il a été pertinent de faire appel à ces concepts puisqu'ils ont orienté la sélection du questionnaire et celui-ci a permis d'approfondir les éléments apparaissant pertinents pour la suite de la recherche.

Pour aller dans le même sens que les démarches méthodologiques décrites en amont, l'analyse de contenu est tout indiquée pour construire du sens à partir des données textuelles et narratives issues des verbatims des entrevues semi-dirigées. Elle consiste en une révision méthodique des documents écrits et elle permet de minimiser certains biais en s'assurant de l'objectivité de la recherche, comme mentionnée par Fortin et Gagnon (2016). Une catégorisation prédéterminée utilisant les sources du SEP a été utilisée.

#### 7. RESPECT DE LA SCIENTIFICITÉ ET DE LA VALIDITÉ DE LA RECHERCHE

Pour respecter le critère de crédibilité ou de consistance, l'auteur peut faire un engagement prolongé sur le terrain, tel que rapporté par Karsenti et Savoie-Zajc (2018). En effet, l'étude se fait sur une session complète, pendant une durée de presque 4 mois. La triangulation des méthodes peut être utilisée grâce au questionnaire qui fournit beaucoup d'éléments permettant de comprendre les entrevues semi-dirigées et le journal de bord. Les acteurs de l'étude doivent y trouver un sens et l'implication du chercheur dans l'étude peut y être directement reliée.

La transférabilité ou la pertinence est démontrée grâce à une description détaillée du contexte et d'une nouvelle application de cette recherche. Il est important que des adaptations puissent être apportées à l'expérimentation afin qu'elle puisse se reproduire dans un autre contexte. Le chercheur fournit des pistes pour la réutilisation des planifications dans d'autres classes pour que le transfert soit possible.

La fiabilité ou la vraisemblance peut être assurée par des notes réflexives (journal de bord) détaillées. La triangulation des méthodes peut également être très pertinente à ce stade, selon



Karsenti et Savoie-Zajc (2018). Pour qu'il y ait cohérence entre le problème, le déroulement et les résultats, le journal de bord peut effectivement créer des liens pendant tout le long du processus.

La confirmabilité et l'objectivité de la recherche peuvent aussi être démontrées par la triangulation des méthodes. Les liens que fait l'analyse de contenu doivent être rigoureux.

## 8. PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES

Le respect et la protection des participants sont assurés par le consentement libre et éclairé. Comme mentionné par Fortin et Gagnon (2016), cette préoccupation éthique est la plus importante pour un chercheur. L'échantillonnage par convenance en est un moyen. Les élèves se voient expliquer en quoi consiste la recherche (informations) et peuvent devenir volontaires ou non, ils sont libres d'y participer.

Le bien-être et la vie privée sont assurés par la non-divulgence des informations transmises par les participants. Comme le rapporte Fortin et Gagnon (2018), le critère de bien-être correspond à tout ce qui touche la qualité de vie et ceci inclut la vie privée. Les entrevues sont confidentielles et personne d'autre que les participants ne peuvent avoir accès à leur questionnaire. Le tout est détruit un an après la rédaction de l'essai final.

Le principe de justice est appliqué pour tous en ce sens qu'ils ont tous le droit de participer ou non à l'étude. Il est très clair que ça n'a aucune incidence sur la note accordée au cours. Fortin et Gagnon (2016) mentionnent aussi qu'il faut veiller à la réduction des inconvénients que la recherche peut occasionner sur les participants. Pour ce faire, la réduction des inconvénients est assurée en donnant du temps alloué dans les cours pour les volontaires désirant participer à la recherche, pour leur éviter d'en prendre plus à l'extérieur des cours. La méthode par le jeu en tant

que telle ne contient pas de risque supplémentaire, si ce n'est qu'elle exige une meilleure forme physique puisque les élèves sont beaucoup plus souvent en action que pendant des exercices techniques. Il est important d'accorder des pauses de récupération régulièrement afin de maintenir la fraîcheur des participants.

Le chercheur s'assure d'avoir l'aval du CER du Cégep de Victoriaville avant de procéder avec la recherche. Mme Leira Reitamal en est la directrice et elle a indiqué vouloir faire un accompagnement dans ce processus, les ponts sont déjà créés.

Les données étaient recueillies dans un seul collège. La directrice du comité CER du Cégep de Victoriaville, au moment de la demande, était Leira Reitamal, PhD.

## QUATRIÈME CHAPITRE.

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présentation et l'interprétation des résultats est le chapitre qui vise à résumer les données au regard des problématiques soulevées. La section débute avec une présentation descriptive des données du questionnaire et des entrevues semi-dirigées et s'en suit une section sur l'interprétation de ces données au regard de l'expérience du chercheur.

#### 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tout d'abord, il convient de décrire l'échantillon qui s'est montré volontaire pour faire cette expérimentation. La session a débuté avec 20 élèves, dont 19 ont rempli le premier questionnaire (prétest). Sur ces 19 élèves, 2 ont abandonné les cours dans les premières semaines, il en restait donc 17 qui ont rempli le questionnaire final (posttest). Sur ces 17 élèves, cinq ont été volontaires pour faire l'entrevue semi-dirigée. L'échantillon comportait dix femmes et sept hommes qui avaient en moyenne 18,76 ans avec un écart type de 2,84. Quatre élèves avaient déjà joué une forme de rugby et 15 avaient de l'expérience extrascolaire dans un sport ou plus. 13 élèves sur 17 faisaient de l'activité physique au moins trois fois par semaine.

Tableau 3. Description de l'échantillon

Variables	Hommes	Femmes
Genre	7	10
Âge		
17-18 ans	7	8
19 ans et plus	0	2
Avec expérience en rugby	3	1

Avec expérience dans un sport extrascolaire	6	9
Niveau d'activité physique		
Moins de 3 activités/semaine	0	4
Entre 3 et 5 act./semaine	2	5
Plus de 5 act./semaine	5	1

### 1.1 Questionnaires

Pour débiter, il convient de présenter les résultats quantitatifs sommaires et d'aller explorer les données un peu plus en profondeur par la suite. Le tableau suivant présente un résumé des données brutes par élèves avec l'indication de leur SEP de départ, leur SEP final et la différence entre les deux. Tous les résultats et les moyennes du questionnaire sont sur un total de 40.

Tableau 4. Résultats totaux aux questionnaires de SEP par élève.

<i>Résumé</i>	<i>SEP départ</i>	<i>SEP final</i>	<i>Différence</i>
<i>Élève 1</i>	35	38	3
<i>Élève 2</i>	35	35	0
<i>Élève 3</i>	30	40	10
<i>Élève 4</i>	35	36	1
<i>Élève 5</i>	38	40	2
<i>Élève 6</i>	34	33	-1
<i>Élève 7</i>	30	35	5
<i>Élève 8</i>	25	34	9
<i>Élève 9</i>	34	32	-2
<i>Élève 10</i>	33	33	0
<i>Élève 11</i>	32	33	1
<i>Élève 12</i>	33	33	0
<i>Élève 13</i>	25	32	7
<i>Élève 14</i>	37	37	0
<i>Élève 15</i>	38	40	2
<i>Élève 16</i>	33	31	-2
<i>Élève 17</i>	28	37	9

À l'aide du test modifié de Schwarzer et Jerusalem (2000) disponible à l'annexe E, le SEP initial est de 32.64 en moyenne et le SEP final moyen est de 35,24. On y observe une diminution pour trois élèves, un maintien pour quatre élèves et une augmentation pour dix élèves. La régression la plus importante est de deux points tandis que l'amélioration la plus importante est de dix points. La différence totale est une amélioration moyenne de 2.59 points.

### 1.1.1 SEP total

Est-ce que l'approche par le jeu a eu une influence sur le SEP total des élèves de la classe de flag rugby? La compilation des données brutes des questionnaires démontre une migration des réponses vers les chiffres plus élevés de l'échelle de Lickert (interprétation de 1 à 4).

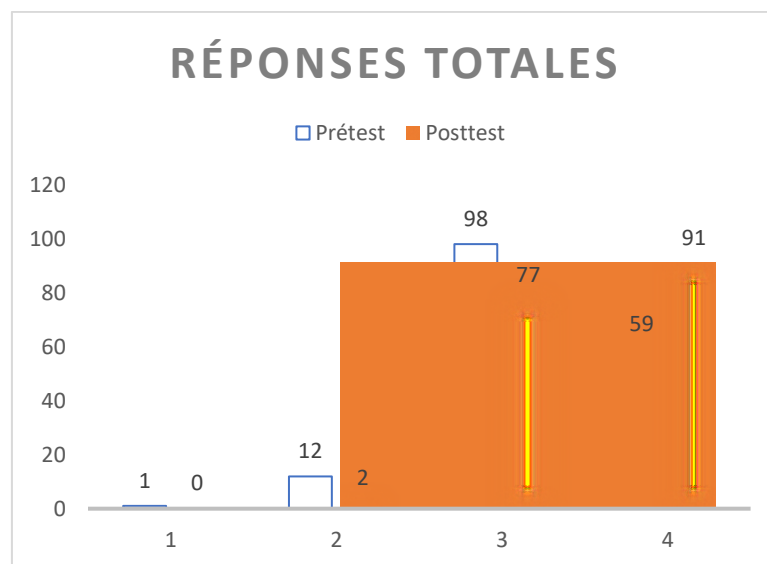


Figure 5. Comparaison des cotes attribuées par les élèves (n = 17).

En effet, la différence observable sur ce graphique démontre une amélioration générale du SEP. Nous pouvons observer une certaine migration des données vers les chiffres plus élevés alors que la seule cote « un » disparaît, la cote « deux » baisse de dix points et que le nombre de cotes

« quatre » augmente de 32 points. Comme le suggère Schwarzer (2009), l'utilisation des moyennes ou des zones de résultats pour faire l'analyse peuvent être effectuées. Nous pouvons donc observer que la moyenne des résultats sur 40 pour le questionnaire de début se situe à 32,64 avec écart type de 3,95 et la moyenne de fin à 35,23 avec écart type de 2,99. Cet écart de 2,59 points équivaut à une augmentation de 7.95% par rapport au score d'origine. Le SEP des élèves du groupe de flag rugby a concrètement augmenté pendant cette session d'enseignement avec l'approche par le jeu.

Tableau 4. Comparaison des moyennes des tests

Tests	Prétest /40	Posttest /40
Moyenne	32,64	35,23
Écart type	3,95	2,99

### 1.1.2 SEP de questions spécifiques

Est-ce que cette amélioration est générale ou spécifique à certains aspects? Toutes les questions ont subi une augmentation générale entre le questionnaire de début de session et de fin de session avec une hausse marquée pour les questions deux, trois, quatre et cinq. À titre de rappel :

- Question 2. Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux;
- Question 3. C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts;
- Question 4. J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus;
- Question 5. Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.

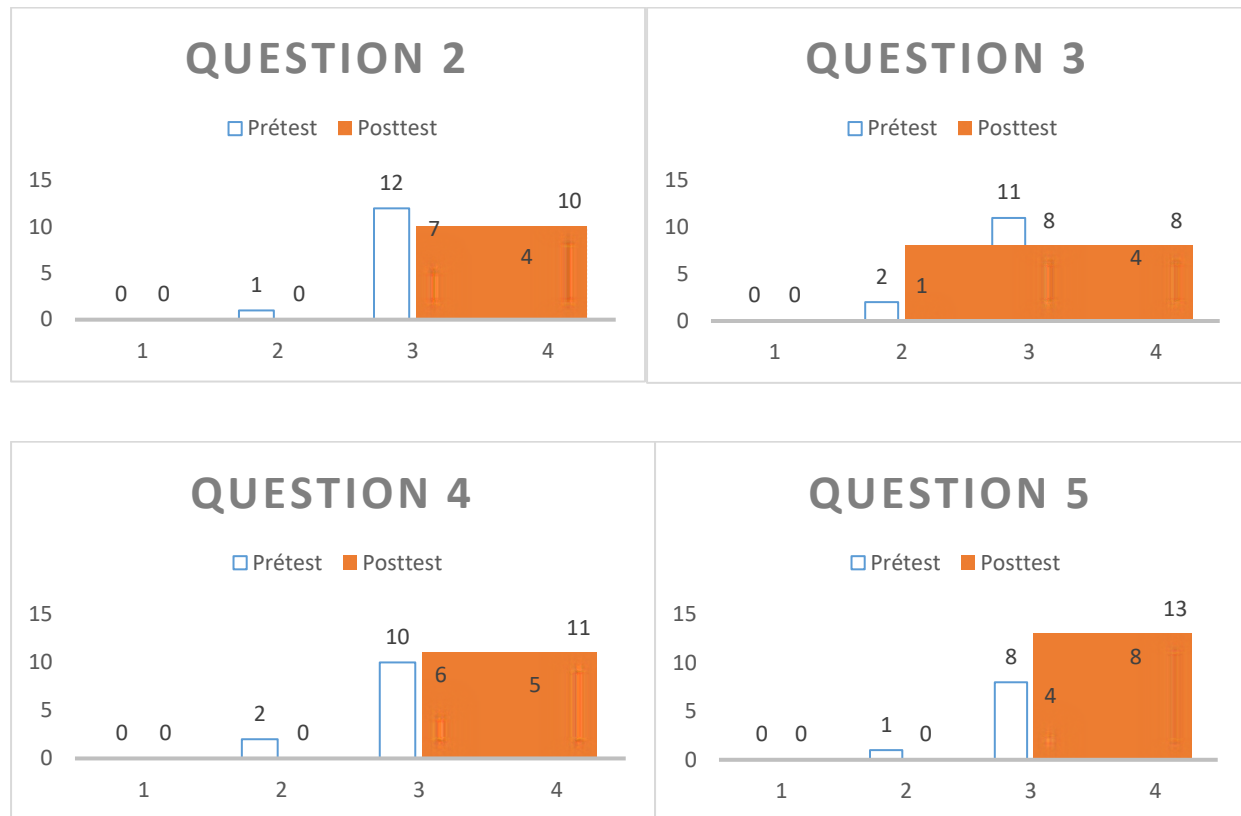


Figure 6. Comparaison du SEP des questions 2,3,4 et 5 (n = 17).

La question deux passe d'un score de 54/68 à 61/68. La question trois passe d'un score de 53/68 à 58/68. La question quatre passe d'un score de 54/68 à 62/68 et la question cinq passe de 58/68 à 64/68. Il y a donc une augmentation du SEP des élèves particulièrement pour faire face à l'opposition (question deux), maintenir l'attention sur les objectifs (question trois) et faire face aux imprévus qui peuvent arriver sur le jeu (questions trois et quatre).

### 1.1.3 SEP selon le genre

Est-ce que le SEP a eu plus d'influence pour un genre? L'amélioration est visible chez les deux genres, mais elle est spécialement marquée chez les femmes.

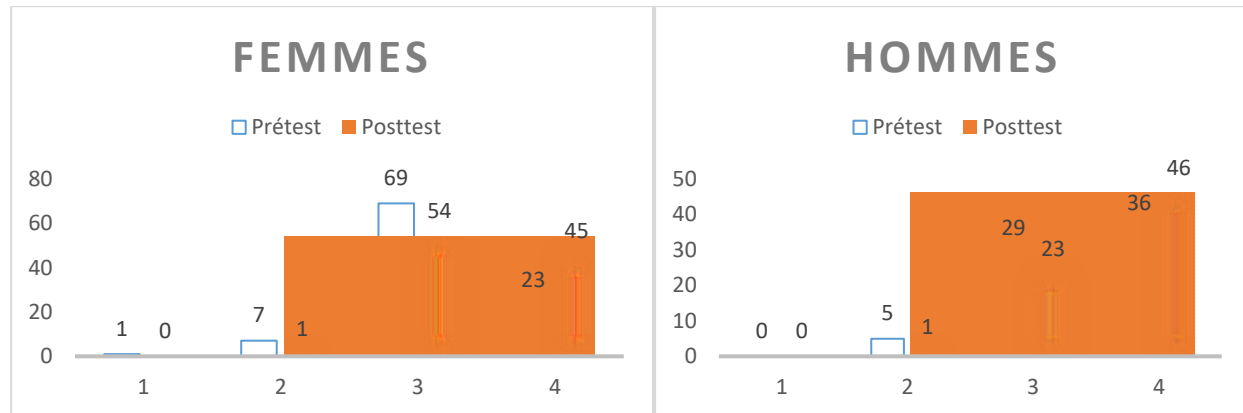


Figure 7. Comparaison du SEP des femmes (n = 10) et des hommes (n = 7).

En effet, lors de la compilation des scores obtenus par rapport au maximum qu'il est possible d'obtenir; le score des hommes passe de 34,4 en moyenne à 36,44 pour une augmentation de 5,1%. Celui des femmes passe de 31,4 à 34,4, pour un écart de 7,5%. Il est toutefois intéressant de noter que les hommes ont débuté l'expérience avec un SEP plus élevé que celui des femmes, cela pourrait donc être conséquemment plus difficile pour eux d'augmenter leur SEP de beaucoup.

#### 1.1.4 SEP selon l'expérience en rugby

Est-ce que l'amélioration du SEP a eu plus d'influence chez les débutants en rugby? On peut en effet se poser la question puisque la marche est plus grande pour les personnes qui n'avaient jamais joué auparavant. C'est effectivement ce qu'on remarque sur les prochains tableaux.



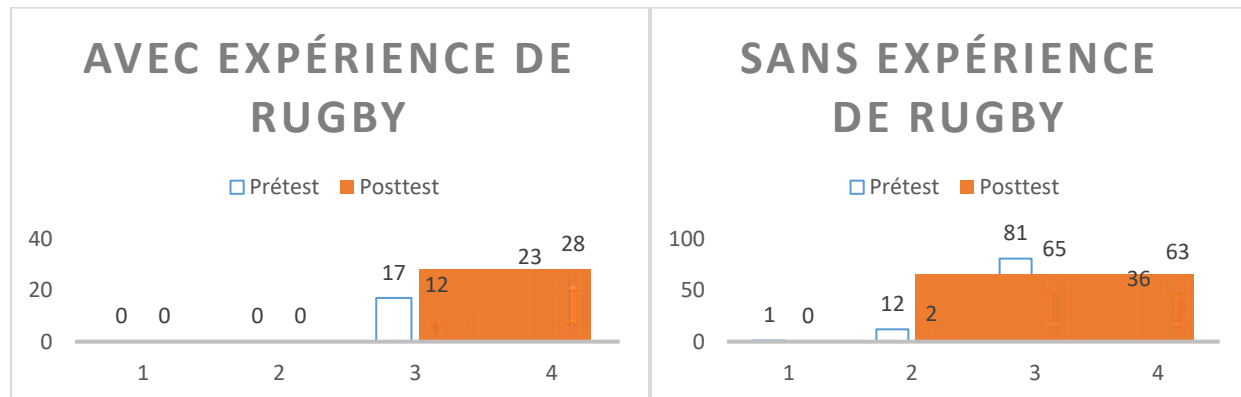


Figure 8. Comparaison du SEP des élèves avec expérience de rugby (n = 4) et sans expérience de rugby (n = 13).

Le SEP des quatre élèves avec expérience est passé de 35,72/40 à 37/40, mais celui des 13 élèves sans expériences est passé de 31,68/40 à 34,68/40 en moyenne. Nous pouvons donc observer une hausse du SEP des 2 groupes, mais avec une augmentation plus marquée chez les élèves essayant une forme de rugby pour la première fois. Toutefois, comme dans la présentation des résultats selon les genres, peut-être est-il plus difficile pour les personnes expérimentées d'augmenter leurs résultats si leur SEP est déjà très élevé.

#### 1.1.5 SEP selon le niveau de départ

Est-ce que le niveau de départ du SEP peut avoir une influence sur l'amélioration visible à la fin de la session? On peut observer certaines données intéressantes à ce sujet. La première moitié de la classe (N=9) est en effet responsable de la plus grande amélioration sur le SEP.

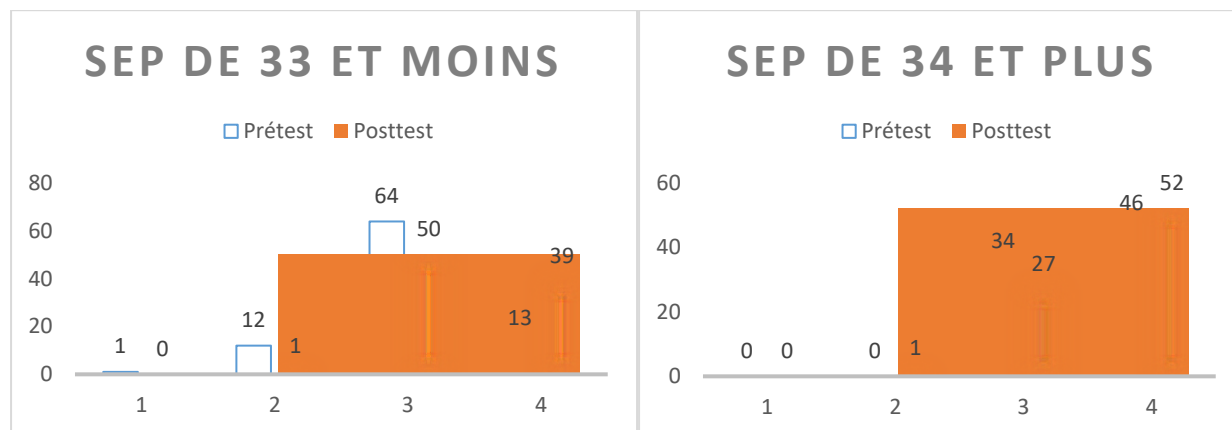


Figure 9. Comparaison du SEP des élèves avec score de départ de 33 et moins ( $n = 9$ ) et des élèves avec score de départ de 34 et plus ( $n = 8$ ).

On observe une grande migration des notes « trois » vers les notes « quatre », mais surtout de la part des élèves qui avaient un SEP de 33 et moins sur 40 au prétest. La moyenne de ce groupe passe donc de 29,88 à 34,24, un bond de presque 15% par rapport à la valeur initiale. Tandis que les personnes avec un SEP de 34 et plus ont porté leur moyenne de 35,76 à 36,36. Parmi le premier groupe, un tableau est particulièrement révélateur lorsqu'on prend les 5 élèves avec le plus petit SEP au prétest : ce sont eux qui ont les plus grands écarts de SEP entre le prétest et le posttest.

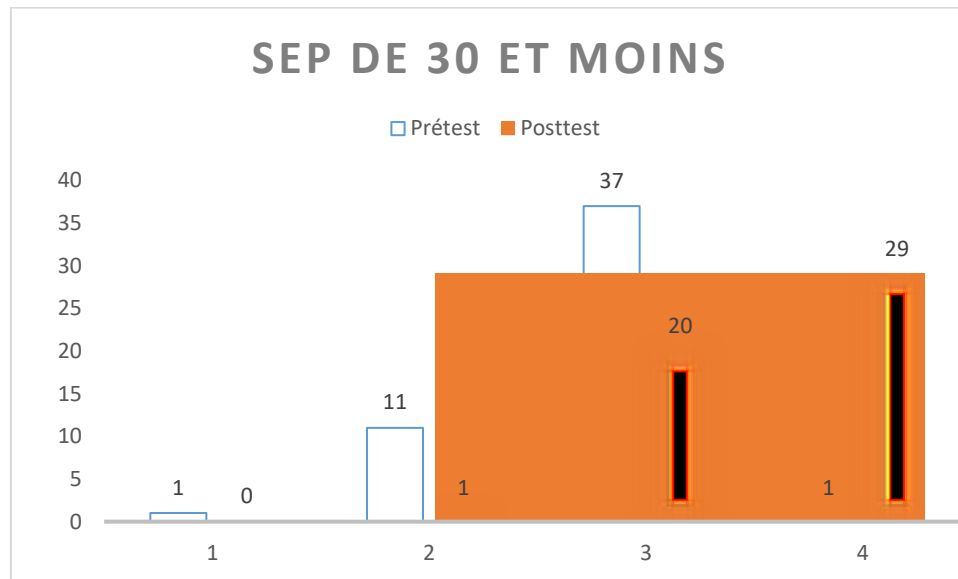


Figure 10. Comparaison du SEP des élèves avec score de 30 et moins au début de session (n = 5).

On observe la migration évidente des notes basses vers les notes plus élevées. Ces élèves sont passés de 27,6 en moyenne à 35,6. Une amélioration de près de 29% du score total à partir du résultat de base. On peut donc observer que le SEP des élèves avec faible SEP au prétest du cours de flag rugby a subi une importante amélioration à la fin après avoir eu des cours avec la méthode TGfU.

#### 1.1.6 SEP selon l'expérience en sports

Est-ce que l'amélioration du SEP est différente selon le niveau d'expérience dans les sports? On pourrait se douter que les élèves avec plus d'expériences pourraient avoir un SEP plus élevé au départ et donc avoir une amélioration moins prononcée. C'est ce qu'on peut observer lorsqu'on divise les élèves avec moins de 10 ans d'expérience extrascolaire dans les sports (N=6) et ceux qui ont entre 10 et 15 ans d'expérience dans les sports (N=11).

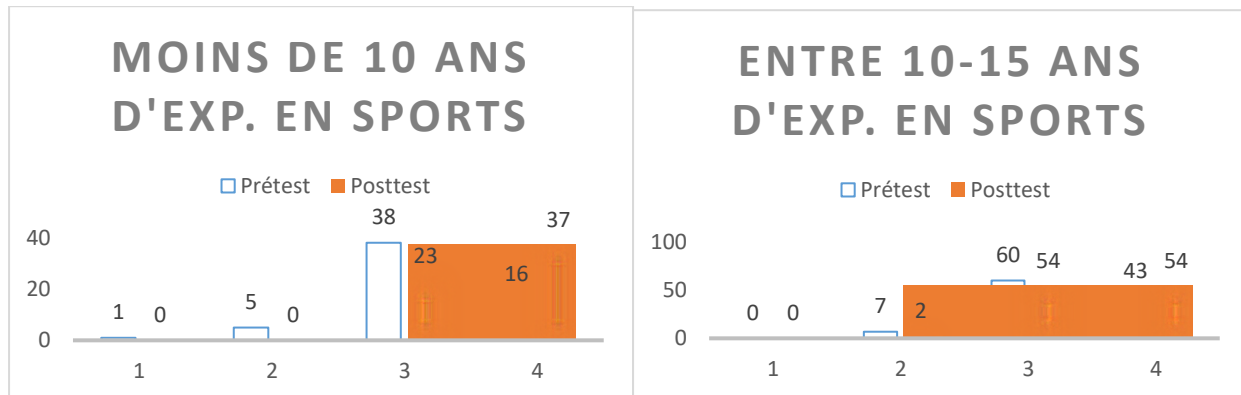


Figure 11. Comparaison du SEP des élèves avec moins de 10 en sports ( $n = 6$ ) et ceux avec 10 à 15 ans d'expérience ( $n = 11$ ).

On peut remarquer un effet toujours positif : les notes attribuées migrent vers les chiffres plus élevés. Il y a cependant un effet plus marqué du côté des élèves qui ont moins de 10 ans d'expérience. On voit leur moyenne passer de 31,52 à 36,16 contre celle des personnes avec 10-15 ans d'expérience passant de 33,28 à 34,72. Il est intéressant de noter que le groupe avec plus d'expérience commence avec un niveau de SEP plus élevé (ce qui peut être logique), mais que c'est le groupe avec le moins d'expérience en sports qui termine avec le SEP le plus élevé. On observe ici que les personnes ayant moins d'expériences en sports ont bénéficié particulièrement d'une augmentation de leur SEP après avoir eu une session de flag rugby avec l'approche par le jeu.

### 1.1.7 SEP selon le niveau d'activités physiques

Finalement, est-ce que le niveau d'activité physique d'une personne peut avoir un lien avec l'évolution de son SEP? On pourrait croire que plus un élève est actif, plus son SEP en activité physique serait élevé et qu'il pourrait le transférer en flag rugby. C'est un peu ce qu'on observe

lorsqu'on divise le groupe en trois sous-groupes de personnes: celles qui ont une fréquence d'activité physique sous les recommandations minimales pour être considérées comme une personne active (moins de trois fois par semaine, N= 4), celles qui respectent les recommandations minimales (de trois à cinq activités physiques par semaine, N= 7); et celles qui les dépassent (plus de 5 activités par semaine, N=6).

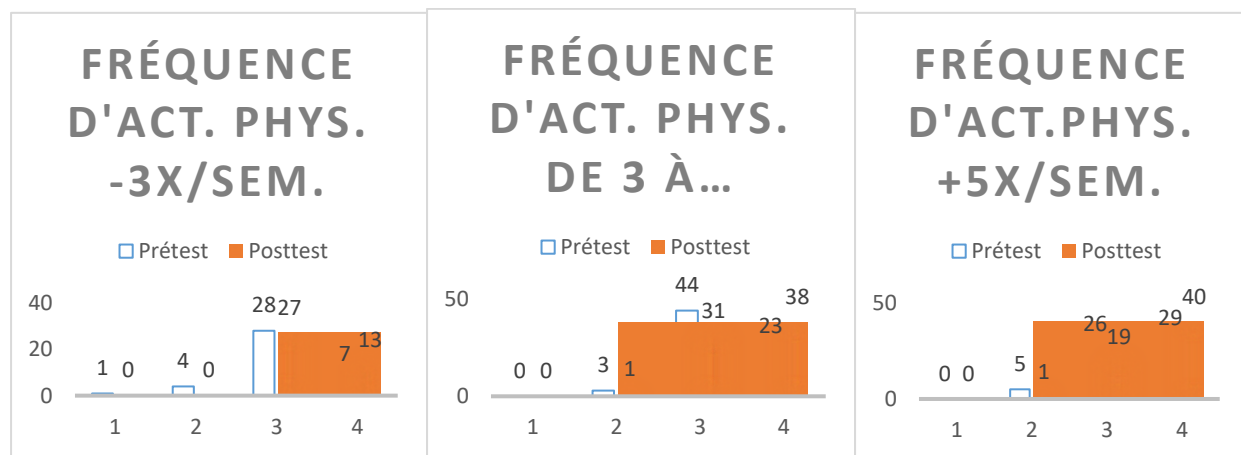


Figure 12. Comparaison du SEP des élèves sous le seul minimal des recommandations pour l'activité physique (n = 4), sur le seuil (n = 7) et au-dessus du seuil (n = 6).

On observe effectivement que le SEP du prétest est relié au niveau d'activité physique. Le groupe qui ne suit pas les recommandations commence avec une moyenne de 30,24, suivi du groupe qui suit les recommandations minimales à 32,84 et du groupe qui dépasse les recommandations à 34. Il est intéressant de noter que l'amélioration est assez répartie avec une petite démarcation au premier groupe. Les élèves ne suivant pas les recommandations terminent à 33,24, ceux suivant les recommandations terminent à 35,28 et ceux les dépassant à 36,52. On remarque donc que le SEP des élèves des différentes catégories de fréquence d'activités physiques s'est amélioré, particulièrement chez ceux qui sont plus sédentaires.

Pour terminer cette section des résultats, on observe que le SEP a augmenté en général par la migration de plusieurs cotes vers des chiffres plus élevés. L'analyse des données quantitatives des questionnaires révèle des résultats différents et que certaines catégories d'élèves commençaient avec un SEP plus fort : les hommes, les personnes ayant eu de l'expérience en rugby, les personnes ayant de l'expérience en sports, les personnes pratiquant des activités physiques sur une base régulière. Les données révèlent également que certaines catégories de personnes ont eu une plus grande augmentation du SEP que d'autres : les femmes, les personnes sans expérience au rugby, les personnes avec moins d'expériences en sports et les personnes moins actives physiquement. En ce qui concerne l'évolution du SEP, les catégories de personnes qui commençaient avec un SEP plus fort démontrent un SEP stable ou légèrement augmenté dans l'ensemble.

## **1.2 Résultats des entrevues semi-dirigées**

Les entrevues semi-dirigées contenaient une liste de questions préparées par le chercheur, mais permettaient d'improviser quelques questions selon le contexte. Lorsque les verbatims ont été écrits, le chercheur en a fait la lecture préliminaire afin d'y déceler des énoncés se référant aux sources de SEP de Bandura (2007). Ensuite, les énoncés ont été regroupés dans les différentes catégories : l'expérience personnelle (les réussites ou les échecs vécus), l'expérience vicariante (l'observation de réussites ou d'échecs d'autres personnes ou de soi-même sur vidéo), la persuasion verbale (les commentaires reçus sur nos performances) et l'état physiologique ou émotionnel (la disposition mentale ou physique lors des performances).

Tel que démontré dans le tableau 6 suivant, 54 des 78 énoncés étaient en lien avec les expériences personnelles. Six énoncés étaient en lien avec les expériences vicariantes; cinq énoncés avec la persuasion verbale et 13 énoncés étaient en lien avec l'état physiologique ou émotionnel. Ils sont détaillés dans les prochains paragraphes. Tableau 5. Énoncés de sources de SEP des élèves en entrevue.

Tableau 6. Sources de SEP des énoncés des entrevues semi-dirigées.

Sources de SEP/Élève	Élève 1	Élève 4	Élève 10	Élève 11	Élève 13	Total
Expérience personnelle	16	8	10	14	6	54
Expérience vicariante	2	1	1	0	2	6
Persuasion verbale	0	0	0	0	5	5
État physiologique ou émotionnel	1	1	1	5	5	13

### 1.2.1 L'expérience personnelle

On peut remarquer tout d'abord la présence nombreuse d'énoncés se référant à l'expérience personnelle. Ces commentaires sont les plus nombreux chez tous les participants. Les commentaires se référant à l'expérience allaient toucher des sujets comme les réussites, le temps de jeu ou les échanges avec les coéquipiers qui menaient vers l'expérimentation de stratégies. L'élève 10 est très explicite à ce sujet lorsqu'elle se fait poser la question :

- *Quelle est la différence entre ton SEP de début de session et celui de fin de session?*

- *Ben il est plus élevé là parce qu'au début je savais pas là, j'avais aucune idée, j'avais aucune expérience. Pis là j'ai de l'expérience. (Élève 10)*

Un autre élève fait aussi une remarque directement en lien avec l'expérience :

*Je pense que des expériences personnelles comme les discussions, les discussions en petits groupes, mais aussi de l'apprentissage parce que je me répète là, mais à comprendre plus un jeu te permet d'être plus efficace dans ce jeu-là. (Élève 1)*

Le fait d'avoir à découvrir et échanger les solutions semble améliorer le SEP et est mentionné par tous les élèves. Lors de la question : « *Décris-moi des événements ou des expériences personnelles qui auraient eu de l'influence sur ce sentiment d'efficacité personnelle?* », un sujet répondit :

*Ben le fait de, le fait d'avoir un problème, pis pas nécessairement se le faire donner tout cuit dans le bec par le coach, mais justement de devoir un peu se rassembler, pis de réfléchir sur ce problème-là pis comment, pis trouver des solutions pour justement régler ce problème-là en équipe [...] ben justement trouver la solution tout seul ou en équipe ça donnait la perception que t'es plus efficace. Et quand tu trouves quelque chose par toi-même, t'as beaucoup plus de chances de t'en souvenir et de l'appliquer en jeu comme que tu penses pas nécessairement à ça pendant qu'il y a pleins d'autres distractions et pendant que j'ai plein d'autres choses à penser que si c'est juste mon coach qui me l'a dit avant la « game » de penser à faire ça. (Élève 1)*

Le sujet un faisait référence aux étapes d'analyse du jeu et de réflexion stratégique du TGfU où les élèves doivent se regrouper pour trouver des solutions amenées par le jeu et les expérimenter par la suite. L'élève quatre en parle aussi dans ce commentaire sur la même question : « *En jouant,*



*plus tu joues, plus que t'apprends, plus que t'as l'impression d'être meilleur.* » Un élève y va d'un exemple intéressant pour répondre à la question :

*Tu sais mettons, un problème de math. là, faut que tu cherches par toi-même, tu sais, si t'as pas compris ton problème en exercice, tu y arriveras pas à l'examen si t'as juste fait du copier-coller. Faq je pense que vu que c'est toi qui as cherché pour résoudre le problème, je pense que tu vas peut-être avoir plus de facilité à refaire ce problème-là, ben à comprendre ce que tu as fait.* (Élève 12)

Un autre élève donne une réponse très semblable :

*Mettons comment tu l'as enseigné avec l'approche par le jeu. On sait pourquoi on fait ça, faq tu le comprends mieux, faq c'est plus facile de l'appliquer. Tu sais, c'est comme quand dans un cours normal là, si un prof te dit la réponse c'est ça parce que c'est ça, ben si tu cherches pour avoir l'explication, ben là tu vas plus t'en rappeler. Fac là, ton efficacité est meilleure, mettons quand tu cherches.* (Élève 10)

Sur ces 54 énoncés se référant aux expériences, quatre étaient négatifs et exprimaient une diminution du SEP. Les commentaires négatifs entourant l'expérience faisaient référence à des regroupements improductifs ou des jeux trop difficiles qui menaient vers des échecs : « *Les cocus des fois n'était pas très sérieux. Des fois on n'arrivait pas prêts et on faisait un peu n'importe quoi.* » Cela traduit l'importance et le défi pour l'enseignant de bien structurer les échanges de groupes pour qu'ils soient productifs le plus souvent possible. À la question : « *décris-des événements qui ont diminué ton SEP?* », un élève s'est souvenu d'un jeu qui allait trop vite :

*Je me rappelle d'un jeu, pis les règlements étaient comme, moi je les ai jamais trouvé clairs, pis j'ai jamais vraiment compris le principe de ce que je faisais en ce moment, pis les règles changeait souvent. Puis, j'ai comme vraiment eu de la misère, faq là je comprenais pas ce que je faisais, faq ça diminuait mon SEP. (Élève 12)*

Ce commentaire concorde avec une note du journal de bord où l'enseignant avait senti les élèves perdus à la suite d'une succession rapide de changements de règlements. Le cours précédent c'était déroulé très facilement, les élèves avaient fait la boucle du TGfU rapidement et l'enseignant a voulu rendre le cours plus difficile. Selon cet élève, la complexité tactique est devenue grande trop rapidement.

On peut donc constater que l'approche par le jeu peut avoir une influence considérable sur l'expérience personnelle par le jeu et que cette influence est perçue comme largement positive par les élèves qui ont eu une session de flag rugby avec l'approche par le jeu.

### 1.2.2 L'expérience vicariante

Les expériences vicariantes sont beaucoup moins présentes dans les témoignages, mais plusieurs élèves notent quand même leur effet sur leur SEP. À la question : « *Décris des événements qui ont augmenté ton SEP?* » un élève qui est expérimenté mentionne :

*De voir d'autres personnes qui ont appris ça (les compétences de jeu) justement pendant la session et durant le cours de rugby, pis justement les voir appliquer ça durant une partie normale, ben je les sentais plus efficaces parce que je voyais*

*qu'ils avaient appris des choses et qu'ils étaient capables de les appliquer et justement c'est impressionnant pour des personnes que ça faisait 2 mois qu'ils jouaient au rugby. (Élève 1)*

Toutefois, il faut exclure quelques commentaires positifs qui faisaient référence au mode d'évaluation par la vidéo, ce qui leur permettait de faire de l'automodelage, qui ne fait pas partie de l'approche par le jeu.

Il est plus difficile de noter une influence sur le SEP avec cette source puisque plusieurs commentaires touchaient la méthode d'évaluation. Les élèves étant en action très souvent, ils avaient moins d'occasions de remarquer les autres élèves en action, sauf leurs collègues, comme le fait remarquer l'Élève un.

### *1.2.3 La persuasion verbale*

La persuasion verbale est la source la moins présente dans le témoignage des élèves. Toutefois, elle est presque celle qui comporte le plus d'énoncés pour l'Élève 13 pour qui les commentaires de ses pairs étaient très importants. Il est le seul élève qui comporte des énoncés reliés à la persuasion verbale. À la question : « *D'où vient la perception de l'amélioration de ton SEP?* », il répondit : « *Il (l'Élève un) trouvait que je m'améliorais, pis il me le disait, fac on dirait que ça m'a fait réaliser que je m'améliorais plus que ce que je pensais que je m'améliorais* ». Ce qui se disait dans les regroupements était très important pour le gain d'expérience, mais le fait de partager des stratégies et des solutions ne fait pas exactement partie de la persuasion verbale, sauf si elle se transmet comme encouragements. C'est également ce qu'a vécu l'Élève 13 quand le chercheur lui a demandé ce qu'il retient le plus de l'impact de l'approche par le jeu : « *Ce serait*

*comme la communication entre le monde. Je pense que c'est vraiment ça personnellement qui m'a aidé, c'est la communication avec mes amis et les commentaires qu'ils me disaient ».*

On observe donc que la persuasion verbale n'a pas été au centre de toutes les réflexions, mais qu'elle était très importante pour un élève en particulier, qui semblait avoir un SEP plutôt fiable en début de session, ce qui est non négligeable.

#### 1.2.4 L'état physiologique ou émotionnel

Une autre source qui était dans tous les témoignages est l'état physiologique ou émotionnel. Il semble que l'approche ait eu une influence positive sur la motivation des élèves. À la question : « *Quel est l'impact que l'approche par le jeu a eu sur ton apprentissage?* », un élève a répondu :

*Je pense que ça m'a plus motivé en tant que tel, parce que c'est, j'ai l'impression que juste en arrivant au cours on dirait que ma tête était plus souvent réveillée. Parce que je savais qu'on allait se faire du fun en faisant des jeux et non des « drills » longs et plates qu'on attend que le monde finisse et qu'on passe. J'ai l'impression que juste le fait d'être plus motivé et être plus réveillé ça aidait à mon apprentissage. (Élève 13)*

À la même question, l'élève 12 répond : « *J'ai aimé ça parce qu'on bougeait tout le temps. Pis t'apprends en même temps.* » Il y a vraiment une saturation des données avec cette question, lorsque posée à d'autres élèves :

*Un gros impact, justement t'es plus motivé, tu veux plus te donner, tu joues plus, t'embarques dans une roue là, tu fais que ça s'améliore plus vite. L'approche par le*

*jeu, je trouve ça vraiment une belle méthode. C'est plus encourageant de dire je vais jouer que je m'en vais faire des exercices pendant 2 heures mettons. C'est plus motivant aller au cours. (Élève 4)*

Le fait de remarquer les améliorations en jeu semblait aussi avoir un impact sur l'état émotionnel d'autres élèves:

*Avec le temps, je me suis comme motivé en disant que je voyais peu à peu l'amélioration beaucoup plus vite que ce que je pensais, mettons que j'aurais pu améliorer, faq quand j'ai vu que ça allait plus vite que ce que je m'attendais ben ça m'a motivé, pis ça m'a rendu encore plus optimiste à m'améliorer plus [...] Je savais qu'on allait faire des jeux pour me pratiquer, qu'on n'allait commencer à jouer des « games » tout de suite en partant mettons la première semaine, fac on dirait que ça me rassurait si on peut dire ça de même, que j'allais arriver prêt aux « games ».*  
(Élève 13)

Certains énoncés en lien avec les états émotionnels étaient aussi négatifs. L'élève 12 continue son commentaire à la question : « *Décris des événements qui ont contribué à diminuer ton SEP?* » en se rappelant d'un exercice qui allait trop vite : « *Je ne comprenais pas le but des règlements et puis on perdait, faq c'était un jeu, en tout cas j'aime pas ça perdre là, mais je comprenais pas comment faire pour améliorer ça, faq c'était de la frustration.* »

Cette affirmation concorde avec le journal de bord de l'enseignant qui avait perçu beaucoup d'anxiété de la part des élèves lors de cours où les règlements changeaient très rapidement. Cet énoncé rappelle l'importance d'amener un niveau de complexité tactique progressif, mais surtout

de s'assurer dès le départ de la compréhension des règles dans la forme de jeu, la première étape de la mise en place d'un jeu dans le TGfU.

L'état physiologique ou émotionnel semble offrir une influence sur le SEP des élèves selon leurs témoignages. Surtout sur leur état émotionnel en augmentant leur motivation à venir aux cours, à apprendre et à participer. Il faut toutefois faire attention à ne pas trop en faire avec certains jeux qui s'avèreraient trop complexes et qui pourraient générer de la frustration à cause des échecs. Cela souligne l'importance pour l'enseignant de se perfectionner dans la méthode TGfU afin de l'optimiser.

## 2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette étude avait pour objectif de décrire l'influence d'une approche par le jeu (TGfU) sur le SEP des 17 élèves en flag rugby au collégial pendant une session d'éducation physique. Pour ce faire, une triangulation des données a été faite entre les données brutes des questionnaires, les verbatims des entrevues semi-dirigées et le journal de bord du chercheur.

Les questionnaires indiquent une augmentation générale ou un maintien du SEP face au flag rugby en jeu de la très grande majorité des élèves. On y remarque une augmentation accentuée pour les femmes, les personnes avec moins d'expériences en sports, les personnes commençant avec un SEP plus faible et les personnes moins actives physiquement. Le fait que le SEP était plus faible chez les femmes a été observé spécifiquement dans les tâches physiques (Lirgg, 1991), un lien peut être créé pour l'efficacité en flag rugby, qui peut être vu comme une tâche physique.

Les données des entrevues semi-dirigées permettent d'observer que l'approche par le jeu a pu avoir une influence sur les quatre grandes sources du SEP : les expériences personnelles, les

expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état physiologique ou émotionnel. Les observations sont plus limitées dans le cas des expériences vicariantes qui n'avaient que peu d'énoncés, mais elles sont plus grandes du côté de l'expérience personnelle avec plus de 69% du total des énoncés. Cela semble donner du poids à l'adage : « le succès bâtit la confiance ». Un énoncé qui serait sûrement supporté par Bandura (1997) quand il mentionne que les expériences positives du passées ou les réussites sont les sources de SEP les plus puissantes. Les commentaires se rapportant à l'amélioration du SEP à cause des expériences personnelles soulignaient en grande partie que les élèves se sentaient plus compétents d'avoir à trouver, eux-mêmes ou en équipe, les solutions à leurs problèmes et de pouvoir les appliquer directement dans le jeu, ce qui corrobore les dires de Bandura (2007). Plusieurs de leurs énoncés mentionnaient également que le SEP était augmenté grâce à leur meilleure compréhension du jeu à cause du temps de jeu dont ils bénéficiaient et la possibilité d'être créatif et d'essayer des idées sur le terrain. Toutefois, deux élèves ont mentionné avoir une diminution de leur SEP suite à un jeu trop difficile dans lequel les règles changeaient rapidement puisqu'ils vivaient plus d'échecs. Pour leur faire vivre des expériences personnelles positives et affecter leur SEP positivement, il faut donc que l'enseignant porte une attention particulière sur la complexité tactique des jeux. Avec 52 énoncés sur 54 étant positifs par rapport aux expériences personnelles, on peut conclure que le TGfU a une influence très importante sur le SEP parce qu'il fournit beaucoup d'expériences de réussites. Ces expériences de réussites se concrétisent surtout les réflexions de l'élève et l'échange d'idées avec ses pairs qu'elle ou il peut appliquer en jeu directement.

La persuasion verbale n'était présente que dans une seule des cinq entrevues, mais semblait revêtir une grande importance pour cet élève qui avait un SEP faible en début de session. Les

réunions de groupe, le partage d'idées et les encouragements ont fait une réelle différence pour cet élève sur l'amélioration de son SEP. Même si l'influence n'est pas générale, il semble que cette source du SEP puisse être très importante pour certains élèves qui en ont plus besoin.

L'état physiologique ou émotionnel était la source la plus présente avec les expériences personnelles. Tous les élèves en ont fait mention et ont indiqué avoir un niveau de motivation plus élevé face à cette approche, ce qui a amélioré leur SEP. Toutefois, deux élèves ont mentionné vivre de la frustration lorsque le jeu comportait des règles trop difficiles ou qui changeaient trop souvent lors d'un certain exercice. L'approche par le jeu semble donc avoir une influence positive sur l'état physiologique ou émotionnel, mais la forme du jeu doit bien être prise en compte afin de s'assurer de garder les élèves dans des défis surmontables.



## CONCLUSION

Cette recherche a permis non seulement de décrire la différence des résultats entre le prétest et le posttest mesurant le SEP des élèves en flag rugby, mais également de décrire les quatre dimensions à la source de cette influence.

Grâce à une approche méthodologique mixte, il a été possible de décrire l'évolution du SEP du début de session à la fin de la session grâce à un questionnaire ainsi que de décrire les sources d'influences du SEP grâce à des entrevues semi-dirigées réalisées après la passation des questionnaires. À la lumière des résultats obtenus, le SEP serait amélioré en grande majorité grâce aux expériences personnelles positives très nombreuses que les élèves vivent en situation de jeu en ayant à résoudre des problèmes tactiques seuls ou en équipe et en les expérimentant. On peut aussi relever que le SEP est amélioré chez plusieurs élèves grâce à un état émotionnel positif qui motive les élèves à apprendre et à bouger qui origine dans le plaisir de faire des jeux. Il peut aussi être amélioré, mais dans une moindre mesure, par certaines expériences vicariantes et par la persuasion verbale; certains élèves ayant eu un SEP augmenté en voyant l'amélioration en jeu de leurs coéquipiers ou des rétroactions positives de la part de leurs coéquipiers.

Les résultats de cette recherche permettent de mieux connaître l'apport de l'approche par le jeu dans le SEP des élèves au collégial en éducation physique en ensemble deux. L'objectif du cours d'ensemble deux en éducation physique est d'améliorer son efficacité dans la pratique d'une activité physique, donc si les élèves ont le sentiment d'avoir amélioré leur efficacité personnelle à la suite d'une session avec approche par le jeu, c'est un point de départ encourageant.

Mais bien que cette étude ait permis de développer les connaissances reliées à l'influence du TGfU sur le SEP des élèves au collégial en flag rugby, certaines limites peuvent être soulevées. Rappelons que l'échantillon est petit et qu'il regroupe seulement des élèves d'un seul collège. De plus, la recherche-expérimentation étant menée par un enseignant-chercheur peut comporter certains biais, même si des mesures ont été prises pour atténuer cela le plus possible.

Dans un certain futur, la reprise de cette étude à plus grande échelle auprès de plus d'élèves, peut-être même dans des collèges ou des sports différents, pourrait permettre de développer davantage de connaissances liées au développement du SEP en éducation physique. Il serait également intéressant de faire une recherche quasi expérimentale avec des groupes contrôles qui recevraient un enseignement de l'éducation physique avec la méthode traditionnelle. Les résultats peuvent encourager certaines enseignantes et certains enseignants en éducation physique à se former et se perfectionner dans l'enseignement du TGfU pour mener à bien certaines recherches dans ce domaine également, mais surtout pour procurer des expériences positives et motivantes à leurs élèves dans le but d'améliorer leur SEP.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abernethy, B., Thomas, K. T. et Thomas, J. T. (1993). Strategies for improving understanding of motor expertise [or mistakes we have made and things we have learned!!]. Dans *Advances in psychology* (Vol. 102, p. 317-356). North-Holland.
- Allison, P. C. et Barrett, K. R. (2000). Constructing children's physical education experiences: Understanding the content for teaching. Benjamin-Cummings Publishing Company.
- Allison, S. et Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a game for understanding approach. *British Journal of Physical Education*.
- Australian Sports Commission. (1991). *Sport for young Australians: Widening the gateways to participation*. Canberra: Australian Sports Commission.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 237-269.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd.). *Bruxelles: De Boeck*.

- Bandura, A. et Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Boileau, R., Chiasson, L., Demers, P., Guay, D., Larouche, R., Marcotte, G., & Roy, R. (1994). *L'avenir de l'éducation physique. Le temps de l'engagement*. Montréal, Qc : Éditions L'Impulsion.
- Borkovec, T. D. (1978). Self-efficacy: Cause or reflection of behavioral change? *Advances in behaviour research and therapy*, 1(4), 163-170.
- Brooker, R. (2000). Contextual issues in teaching games in high school physical education. *Pedagogy strand of*.
- Brooker, R. A. et Abbott, R. (2001). Developing intelligent performers in sport: Should coaches be making more sense of game sense? *Journal of Sport Pedagogy*, 7(2), 67-83.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. et Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.
- Brooks, J. G. et Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.
- Bui-Xuan, G., et Gleyse, J. (2001). *De l'émergence de l'éducation physique: Georges Demeny et Georges Hébert: un modèle concret appliqué au passé*. Hatier.
- Bunker, D. et Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.

- Bunker, D. et Thorpe R. (1986). Model fort the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1):5-8.
- Burrows, L. et Abbey, W. (1986). A teacher's reactions. *Rethinking games teaching*, 45-52.
- Butler, J. I. (1993). *Teacher change in sport education* (Dissertation de doctorat, Boston University).
- Butler, J. I. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(9), 17-20.
- Butler, J. (1997). How would Socrates teach games? A constructivist approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 42-47.
- Butler, J. (1998). Two approaches in teaching games for understanding. World convention Proceedings, New York.
- Butler, J. et Griffin, L. (2010). TGfU Movement in an international movement. *More Teaching Games for Understanding*. Éditeurs Linda L. Griffin et Joy I. Butler.
- Butler, J. et McCahan, B. J. (2005). Teaching games for understanding as a curriculum model. *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, p. 33-54.
- Butler, J. et McCahan B.J., (2006). Teaching games for understanding as a curriculum model. *Teaching Games for Understanding, theory, research and practice*. Éditeurs Linda L. Griffin et Joy I. Butler. p. 33-54.

- Callow, N., Hardy, L. et Hall, C. (2001). The effects of a motivational general-mastery imagery intervention on the sport confidence of high-level badminton players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), p. 389-400.
- Champagne, G., Chiasson, L., Delaney, R. et Lasnier, F. (2013). Les pratiques évaluatives en éducation physique à l'ordre d'enseignement collégial, Rapport d'analyse du sondage.
- Chase, M. A., Feltz, D. L. et Lirgg, C. D. (2003). Sources of collective and individual efficacy of collegiate athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), p. 180-191.
- Chiasson, L. (2004). Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme (PA2002-006) rapport synthèse 4: points saillants.
- Chick, G. (2010). Play, Work and Learning, *The Anthropology of Learning in Childhood*, p. 24.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Dans R. Valle et M. King (dir.). *Existential phenomenological alternative for psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Daigle, K. (2003). *Gender differences in participation of physical activities: a comprehensive model approach*. Dissertation de doctorat non-publiée, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Deleplace, R. (1979). Rugby de mouvement. Rugby total, Éditions Éducation physique et sports, Paris.

- Deleplace, R. (1995). Logique du jeu et conséquences sur l'entraînement à la tactique. In *Communication orale "Colloque sport collectif"*. Paris: INSEP.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision making. *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*, p. 149-168.
- Feltz, D. L. (1988b). Self-confidence and performance. Dans K.B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (p. 423-456). New York: Macmillan.
- Feltz, D. L. (1994). Self-confidence and performance. *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*, p. 173-206.
- Feltz, D. L. et Riessinger, C. A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(2), p. 132-143.
- Feltz, D. L., Short, S. E. et Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> Éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006).
- French, K. E. et McPherson, S. L. (2004). Development of expertise in sport. *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, p. 403-423.
- Gabriele, T. E. et Maxwell, T. (1995). Direct versus indirect methods of squash instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(Suppl), A-63.

- Garza, D. L. et Feltz, D. L. (1998). Effects of selected mental practice on performance, self-efficacy, and competition confidence of figure skaters. *The Sport Psychologist*, 12(1), p. 1-15.
- George, T. R. (1994). Self-confidence and baseball performance: A causal examination of self-efficacy theory. *Journal of sport and exercise psychology*, 16(4), 381-399.
- Gouvernement du Québec, G. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Canada (2012). Profil de la santé, Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, Statistiques Canada, juin 2012.
- Gould, D. et Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), p. 17-29.
- Gréhaigne, J. F. (1989). Football de mouvement: vers une approche systémique du jeu (Dissertation de Doctorat, Dijon).
- Gréhaigne, J. F. (1992). Modélisation pondérée de l'attaque du but en football. *M. Laurent, JF Marini, R. Pfister & P. Therme, Recherche en APS*, 3, 521-530.
- Gréhaigne, J. F. et Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), p. 490-505.
- Gréhaigne, J. F. et Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation: Three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sports. *Education for life*, p. 109-118.



- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. et Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of teaching in physical education*, 18(2), p. 159-174.
- Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2005). Teaching and learning sports and games.
- Griffin, L. L., Butler, J., Lombardo, B. et Nastasi, R. (2003). An introduction to teaching games for understanding. *Teaching games for understanding in physical education and sport*, p. 1-9.
- Griffin, L., Mitchell S.A. et Oslin J. L. (1997). Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Game Approach. Champaign (IL): Human Kinetics.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L. et Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research quarterly for exercise and sport*, 66 (suplemento A), p. 64.
- Griffin, L. L. et Patton, K. (2005). Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past. *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice*.
- Gubacs, K. D. (2000). Action research on a tactical approach to teaching a pre-service tennis class. Dissertation doctorale, Université du Massachusetts.
- Gubacs, K.D. et Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), p. 105-126.
- Guimont, G. (2009). La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec: Les faits saillants. *Pédagogie collégiale*, 22(3), 29-34.

- Hadfield, D. (2005). The change challenge: Facilitating self-awareness and improvement in your athletes. *Athlete-Centred Coaching*, 288-295.
- Hapeta, J. (2014). Is the best rugby practice REST? Introducing the REST pedagogical principles to Advanced-level Rugby coaches in New Zealand. *University of Sydney Papers in HMHCE – Special Games Sense Edition*, p. 91-111.
- Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), p. 157-171.
- Hepler, T. J. et Feltz, D. L. (2006). Self-efficacy and decision-making performance in baseball. Dans le *Journal of sport and exercise psychology*. Vol. 28, p. 82-83.
- Howarth, K. (2000). Context as a factor in teachers' perceptions of the teaching of thinking skills in physical education. *Journal of Teaching in physical education*, 19(3), p. 270-286.
- Howarth, K. (2005). Introducing the teaching games for understanding model in teacher education programs. *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, p. 91-105.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> Éd). Montréal, Québec: Les presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2000).
- Kazdin, A. E. (1978). Conceptual and assessment issues raised by self-efficacy theory. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 177-185.
- Kidman, L., Thorpe, R., Jones, R. L. et Lewis, C. (2001). *Developing decision makers: An empowerment approach to coaching*. IPC Print Resources.

- Kirk, D. (2005). Future prospects for Teaching Games For Understanding. *Teaching Games For Understanding: Theory, Research and Practice*. Éditeurs Linda L. Griffin et Joy I. Butler.
- Kirk, D. et Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical education*, 17(3), p. 376-387.
- Kirk, D. et MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), p. 177-192.
- Lauder, A. G. et Piltz, W. (2018). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Human Kinetics.
- Lee, C. (1986). Efficacy expectations, training performance, and competitive performance in women's artistic gymnastics. *Behaviour Change*, 3(2), 100-104.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, *Larousse*, Paris – Montréal, 1988, p. 369.
- Lemoyne, J. (2012). Éducation physique : vers l'adoption d'un mode de vie actif ? Étude sur les influences des cours d'éducation physique au collégial. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Rapport de recherche PAREA (2008-012).
- Lerich, J et Walczak, F. (2014). Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens. Recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke; Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières. Light, R. (2002). The social nature of games: Australian preservice primary

- teachers' first experiences of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 8(3), p. 286-304.
- Light, R. (2003). The joy of learning: Emotion and learning in games through TGfU. *New Zealand Physical Educator*, Volume 36, p. 93.
- Light, R. (2005). Making sense of chaos: Australian coaches talk about game sense. *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, p. 169-182.
- Light, R. et Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Critical Studies in Education*, 42(2), p. 69-87.
- Light, R. et Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), p. 161-176.
- Light, R., Curry, C. et Mooney, A. (2014). Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. *Asia-Pacific journal of health, sport and physical education*, 5(1), 67-81.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 294-310.
- Lirgg, C. D. et Feltz, D. L. (1991). Teacher versus peer models revisited: Effects on motor performance and self-efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), p. 217-224.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C. et Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of applied psychology*, 69(2), 241.

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: an introduction. Dans J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (p. 3-33). New York : Plenum Press.
- Mahut, N., Chang, C. W., Nachon, M. G., Chevalier, G. et Gréhaigne, J.-F. (2003). Students action reading and meaning attributions: Towards a model of interpretation register in game play. Papier présenté dans la 2e conférence international: Teaching Sport and Physical Education for Understanding, Melbourne, Australia.
- McNeill, M. C., Fry, J. M., Wright, S. C., Tan, W. K. C., Tan, K. S. S. et Schempp, P. G. (2004). 'In the local context': Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9(1), p. 3-32.
- Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on teaching games for understanding. *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, p. 183-199.
- Metzler, M. W. (2006). Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on teaching games for understanding. *Teaching Games for Understanding, theory, research and practice*. Éditeurs Linda L. Griffin et Joy I. Butler, p. 183-198.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MÉQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, (2017). Composantes de la formation générale. Gouvernement du Québec.

- Mitchell, S. A. (2005). Teaching and learning games at the elementary level. *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 55-70.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. et Oslin, J. L. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research quarterly for exercise and sport*, 66, p. 31-65.
- Mitchell, S., Griffin, L. et Oslin, J. (1997). Teaching invasion games: A comparison of two instructional approaches. *Pedagogy in Practice*, 3, p. 56-69.
- Mitchell, S. A. et Oslin, J. L. (1999). An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education*, 4(2), p. 162-172.
- Mitchell, S.A. et Oslin, J.L. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education, *The handbook of physical education*, p. 627-651.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. et Griffin, L. L. (2003). Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach. Human Kinetics.
- My El Mustapha, O. (2016), Les effets de l'approche apprendre et comprendre par le jeu sur la compréhension tactique du jeu de tennis des jeunes de 9-12 ans, Thèse de doctorat, UQUAM.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., et Short, S. E. (2004). Collective Efficacy and Team Performance: A Longitudinal Study of Collegiate Football Teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(2), 126.

- Nevett, M.E., Rovegno, I., Babiarz, M. et McCaughtry, N. (2001). Chapitre 6. Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4): p. 352-369.
- O'Reilly, E., Tompkins, J. et Gallant, M. (2001). 'They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?': Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, education and society*, 6(2), p. 211-221.
- Oslin, J. (2005). The role of assessment in teaching games for understanding. *Teaching Games for understanding*, p. 125-135.
- Oslin, J. et Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. *The handbook of physical education*, p. 627-651.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. Université de Sherbrooke.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1971). *Psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piggot, B. (1982). A psychological basis for new trends in game teaching. *Bulletin of Physical Education*, 18(1): p. 17-22.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in physical education*, 14(4), p. 445-53.
- Reeve, J. (2017). "Croyance de contrôle personnel", dans *Psychologie de la motivation et des émotions*. (p.289 – 326) De Boeck supérieur.

- Richard, J.-F. et Wallian. N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, p. 19-32.
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games. *Journal of teaching in physical education*, 15(4), p. 397.
- Rink, J.E. (2002). Teaching physical education for learning. New York: McGraw-Hill.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 281-303). Boston, MA.
- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). General Self-Efficacy Scale. Université de Berlin. (Ouvrage original publié en 1981).
- Schwarzer, R. (2009). *Everything you wanted to know about the General Self-Efficacy Scale but were afraid to ask*. Vu sur le site: [http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq\\_gse.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf)
- Short, S. E., Bruggeman, J. M., Engel, S. G., Marback, T. L., Wang, L. J., Willadsen, A. et Short, M. W. (2002). The effect of imagery function and imagery direction on self-efficacy and performance on a golf-putting task. *The Sport Psychologist*, 16(1), p. 48-67.
- Sullivan, E. et Swabey, K. (2003). Comparing assessment of preservice teaching practices using traditional and TGfU instructional models : Data from Australia and the United States. Dans J.Butler, B.Lombardo et R.Nastasi (Eds.) *Teaching games for understanding in physical education*.



- Thorpe, R. (1992). The psychological factors underpinning the teaching for understanding games' movement. Dans Sport and physical activity: moving towards excellence: the proceedings of the AIESEP World Convention, July 20-25, 1990, Loughborough University, UK. (p. 209-218). E & FN Spon Ltd.
- Thorpe, R. et Bunker, D. (1989). A changing focus in games education. *The place of physical education in schools*, p. 42-71.
- Turner, A. P. (1996). Teachers' perceptions of technical and tactical models of instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(Suppl), A-90.
- Turner, A. P. et Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), p. 15-31.
- Turner, A.P. et Martinek. T.J., (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play.
- Turner, A. P. et Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(3), p. 286-296.
- Vargas-Tonsing, T. M., Myers, N. D. et Feltz, D. L. (2004). Coaches' and athletes' perceptions of efficacy-enhancing techniques. *The Sport Psychologist*, 18(4), 397-414.
- Villepreux, P. (1987). *Rugby de mouvement et disponibilité du joueur*. Institut National du Sport et de l'Education Physique.

- Villepreux, P. , Brochard, F. et Jeandroz, M. (2010). *Rugby, le jeu, les joueurs, les entraîneurs. Évolution, apprentissage*. Les Éditions Vigot.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Éditions de La Dispute.
- Wade, A. (1970). The football association guide to training and coaching. London: EP Publishing LTD.
- Walczak, F. et Leriche, J. (2018). Motiver tous les étudiants en éducation physique: un défi relevé à l'aide d'une nouvelle approche pédagogique. Affiche scientifique présentée au colloque de l'ARC. Cégep de Sherbrooke et Cégep de Trois-Rivières.
- Wilson, G. E. (2002). A framework for teaching tactical game knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(1), p. 20-26.



## **ANNEXE A**

### **COMPARAISON DE L'APPROCHE TRADITIONNELLE ET LE TGFU**

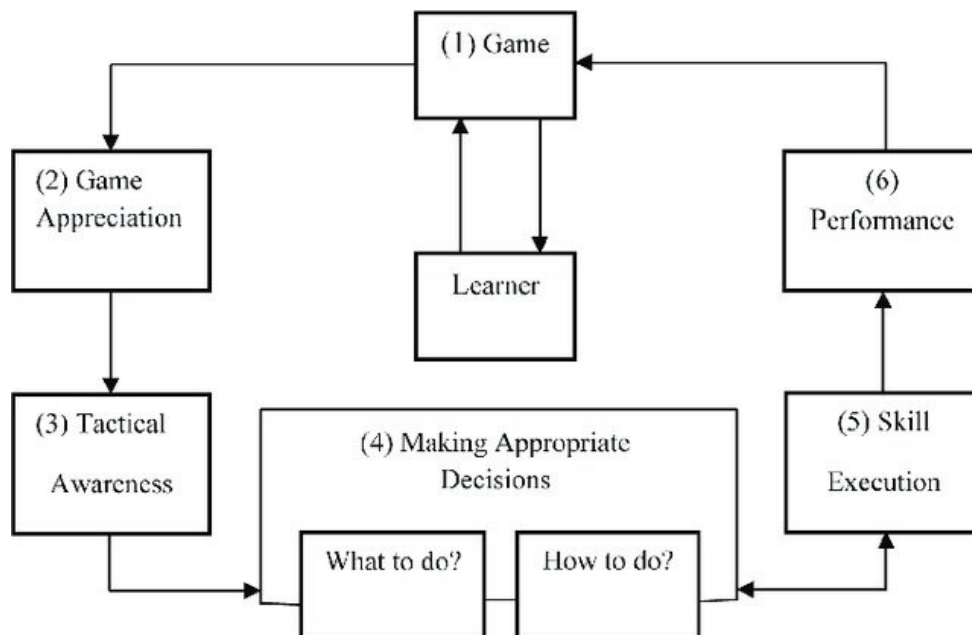
Tableau 7. Tableau original de la comparaison des approches traditionnelles et TGfU.

<b>Traditional vs. TGfU Model</b>	
<b>Traditional Model</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- warm up</li> <li>- skill practice</li> <li>- drills</li> <li>- minor game/game practice</li> <li>- cool down</li> </ul>	<b>TGfU Model</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- warm up</li> <li>- purposeful game</li> <li>- How can we do it better? (tactical, perceptual, decision making, technical)</li> <li>- back to the game</li> <li>- progression(s) of the game (additional challenges)</li> <li>- repeat the cycle using the progressive game(s)</li> <li>- cool down</li> </ul>

Tiré de: Bunker, D. et Thorpe R. (1986). Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1):5-8.

## **ANNEXE B**

MODÈLE ORIGINAL DU TGfU



Tiré de: Bunker, D. et Thorpe R. (1986).

Figure 13. Modèle original du TGfU.

## **ANNEXE C**

MODÈLE RÉVISÉ PAR KIRK ET MACPHAIL



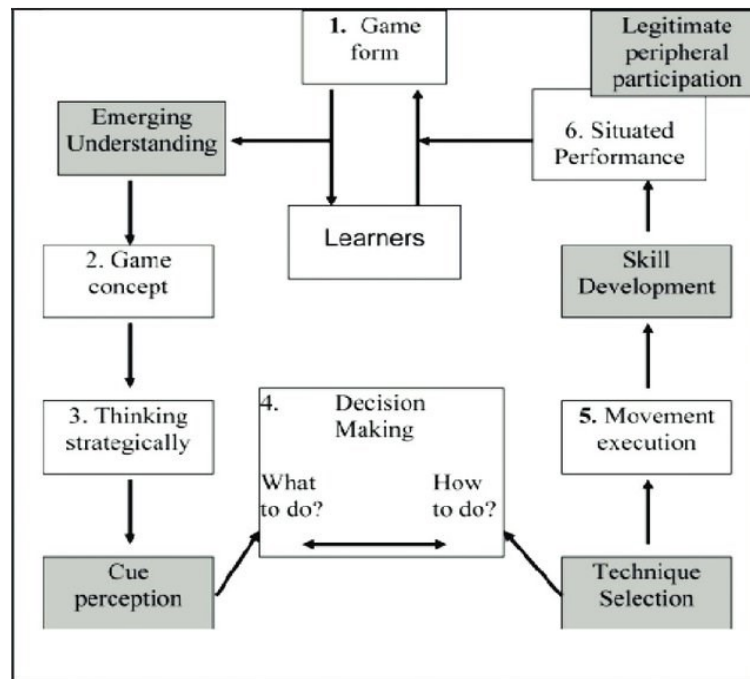


Figure 14. Modèle révisé par Kirk et MacPhail (2002).

## **ANNEXE D**

### **QUESTIONNAIRE SUR LE SEP**



### Questionnaire sur le SEP des élèves de flag rugby avec une approche TGfU – Automne 2019

Voici un court questionnaire qui nous permettra de valider votre sentiment d'efficacité personnelle par rapport à l'activité de flag rugby enseigné par l'approche par le jeu TGfU (« Teaching games for understanding »). Le tout reste entièrement anonyme et volontaire.

Le TGfU est un modèle d'enseignement où l'élève doit apprendre des principes de jeu à travers des jeux sportifs modifiés ainsi que le questionnement de l'enseignant. Les élèves doivent observer les situations problématiques, créer des solutions pour les régler et les appliquer dans le jeu.

1. Quel est votre genre? \_\_\_\_\_

2. Quel âge avez-vous? \_\_\_\_\_

3. Avez-vous déjà pratiqué le rugby (flag, touch, contact)? \_\_\_\_\_

Si oui, combien de temps? \_\_\_\_\_

Décrivez dans quel contexte (éducation physique, équipe compétitive, entre amis)?

---



---

4. Avez-vous déjà expérimenté l'approche par le jeu? \_\_\_\_\_

5. Avez-vous déjà fait du sport à l'extérieur de vos cours d'éducation physique (club de course, équipe sportive, etc.)? \_\_\_\_\_

Si oui, pendant combien de temps? \_\_\_\_\_

Décrivez l'activité et le contexte (ex. : athlétisme de 5 à 8 ans et soccer de 13 à 16 ans.)?

---



---



---

6. Encerclez votre niveau d'activité physique :

- a. Moins de 3 à 5 activités par semaine.
- b. Entre 3 et 5 activités physiques par semaine.
- c. Plus de 5 activités physiques par semaine.

Le questionnaire suivant concerne votre sentiment d'efficacité personnel quant à votre capacité d'être efficace dans le jeu de flag rugby.

Lisez attentivement chaque phrase et encerclez le chiffre qui vous décrit le mieux.

		Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyenne- ment vrai	Totale- ment vrai
1.	Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.	1	2	3	4
2.	Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux.	1	2	3	4
3.	C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.	1	2	3	4
4.	J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.	1	2	3	4
5.	Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.	1	2	3	4
6.	Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires.	1	2	3	4
7.	Je peux rester calme lorsque je suis confronté à des difficultés car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes.	1	2	3	4
8.	Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.	1	2	3	4
9.	Si je suis "coincé", je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire.	1	2	3	4
10.	Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement.	1	2	3	4

French Adaptation of the General Self-Efficacy Scale

Auto-efficacité Généralisée par Michelle Dumont, Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, Berlin, Germany, 2000

**ANNEXE E**  
**GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

# **GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

Sur les effets de l'approche par le jeu sur le SEP des élèves de flag rugby au collégial

## **Introduction :**

- Remercier l'individu et rappeler l'aspect confidentiel et anonyme de la récolte des données.
- Mentionner que l'individu peut répondre franchement et prendre le temps de réfléchir pour offrir des réponses qui lui conviennent.
- Rappeler les grandes lignes de la recherche.
- Demander la permission d'enregistrer l'audio de la conversation.

## **Questions semi-dirigées :**

1. Comment l'individu perçoit son sentiment d'efficacité personnelle en flag rugby?

Probes : En situation de jeu, adaptation, résolution de problème.

2. Cette perception a-t-elle toujours été la même chez l'individu?

Probes : évolution de la perception.

3. D'où vient cette perception de l'individu?

Probes : événements, expériences personnelles, expériences vicariantes, persuasion verbale, état psychologique.

4. Pourquoi l'individu a-t-il choisi le rugby dans ses options de cours?

Probes : Intérêt, nouveauté, confiance.

5. L'individu peut-il décrire des événements ayant augmenté son SEP?

Probes : réussites, encouragements, observations.

6. L'individu peut-il décrire des événements ayant diminué son SEP?

Probes : échecs, sentiments, obstacles.

7. Comment l'individu décrirait ses prises de décisions au rugby?

Probes : perception d'indices, vitesse de décision, communication.

8. Quelle est la perception de l'individu sur le TGfU, l'approche par le jeu?

Probes : intérêt, transfert, temps actif, exécution technique, enseignement, travail en équipe, résolution de problèmes.

9. Quel est l'impact de l'approche par le jeu sur l'apprentissage de l'individu?

10. Est-ce que l'individu aurait un commentaire supplémentaire pour la recherche?